مستقبل التربية العربية



مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد و الإبداع فى التنمية البشرية

العدد : ٥٨ / يونيو ٢٠٠٩
(عدد خاص)



هيئة المستشارين

مستقبل التربية العربية

المجلد ١٦

العدد الثامن والخمسون

(يونيه ٢٠٠٩)

(عدد خاص)

تصدر عن

المركز العربي للتعليم والتنمية (أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/ ٤٨٦٥٢٧٧

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ – كلية التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ – ٢٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني:

aced2050@yahoo.com

dia_zaher@yahoo.com

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد السادس عشر

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٥٨ "عدد خاص" يونيه ٢٠٠٩

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة. ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحيـــــة

اشتمل هذا العدد من مجلة مستقبل التربية العربية على ثمان دراسات ، تشكل ثـــلاث منها ملفاً خاصاً تحت عنوان " التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي: تجارب عربية".

أما الدراسات الخمس الأخرى فأولها عن " دور المعلوماتية في تكييـــف التعلـــيم فـــي اقتصاد المعرفة"، للأستاذ فيصل بوطيبة، وهي تناقش عدداً من الموضوعات الهامة في مجـــال التعليم، ومنها : التحليل الاقتصادي للتعليم، وعلاقة التعليم بسوق العمـــل، وبتوزيـــع الـــدخل، وارتباطه بالنمو. كما تعرض إلى ماهية اقتصاد المعرفة، وخصائصه وتأثيره على توزيع الدخل، والنمو. وانتقل إلى ضرورة إصلاح التعليم في ضوء الاقتصاد الجديـــد، وتطبيقـــات تكنولوجيـــا المعلومات والاتصال في التعليم، كما تعرض لبرامج الدعم الدولية من أجل التنمية، وخلص إلى أن لدى البلدان النامية من الموارد المالية ما يؤهلها لإحداث نهضة حقيقية، إلا إنهـــا لا تملـــك إستراتيجية واضحة في مجال التعليم.

أما الدراسة الثانية فكانت للدكتورة/ رويدة بنت عبد الحميد سمان، بعنوان "نحو آليـــة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربيـــة الـــسعودية". والدراســـة تهدف إلى اقتراح آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان من خـــلال رؤيـــة أعـــضاء هيئـــة التدريس بكليات إعداد المعلم بالمدينة المنورة. وقد اعتمدت الدراسة على المـــنهج الفلـــسفي، والمنهج الوصفي المسحي، لفك الارتباط بين المفاهيم المتشابكة، وانتهت إلى تبني آلية تهدف إلى إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تؤسس وتعمل على نشر ثقافة حقوق الإنـــسان، كما تهيئ بيئة ومناخ عمل ملائم لتأصيل التربية من أجل حقوق الإنسان. وضمان اســـتمرارية العمل في إطار التربية.

وجاءت الدراسة الثالثة تحت عنوان " فاعلية استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية فى تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيـــز" للـــدكتورة/ وفاء كفافي، وتهدف الدراسة إلى إعداد قائمة بالمهارات الأساسية لإعداد الخطة البحثية، مـــع وضع تعريف للتغذية الراجعة الإلكترونية، وتحديد أنواعها، وتحديد أساليب التغذيـــة الراجعـــة وطرق تقديمها، وأي منها يناسب مهارات إعداد الخطة البحثية.

أما الدراسة الرابعة فعنوانها "فاعلية توظيف مهارات التفكير في تنمية التعبير الفني في دروس التربية الفنية" للدكتور/ عبد الله عيسى الحداد. ويتناول البحث التفكير العلمي كأداة يستخدمها الطالب في المراحل التعليمية. كما ركز على المعلم من جانب أساليب التدريس، وسلط البحث الضوء على أهمية التربية الفنية في المناهج التعليمية، وأن التربية الفنية كمادة هي الأنسب في تنمية عمليات التفكير. وخاصة في مجالات التعبير الفني، وقد بين البحث بعضاً من أساليب التدريس التي تساعد المعلم في تطبيق استراتيجيات التفكير وتنمية مهارات التفكير الناقد.

أما الدراسة الخامسة للدكتور/علي اليعقوب والدكتورة/ منى يونس بعنوان: "دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة الكويت"، وتهدف الدراسة إلى التعرف على دور هذه الألعاب الإلكترونية في تنمية سلوك العنف لدى أطفال المدارس الابتدائية.

أما ملف العدد فقد اشتمل على ثلاث دراسات ، الأولى للدكتور/ علي ناصر شتوي زاهر، بعنوان " التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي- رؤية تطبيقية على جامعة الملك خالد"، وقد حاولت الدراسة عرض مادة علمية في جوانب خدمة المجتمع، والتعليم المستمر، ومزج تلك الأفكار بمنظور أحد المداخل الحديثة في تحديد توجهات مؤسسات التعليم العالي، وهو مدخل أو منهج التخطيط ، سواء من الناحية النظرية أو العملية أو الفنية أو التطبيقية. واقترح البحث رؤية علمية منهجية مدروسة قابلة للتطبيق في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات على وجه العموم.

وجاءت الدراسة الثانية في ملف العدد بعنوان " التخطيط الإستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي" للدكتور/ محمود السيد عباس ، وقد عرضت الدراسة لمفهوم التخطيط الإستراتيجي، وأهميته كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي . وأوضحت الدراسة المراحل الخمس الأساسية لاستخدام التخطيط الإستراتيجي وهي: (١) التحليل البيئي (٢) مهارات وضع وتصميم الرؤية والرسالة (٣) تحديد الأهداف

الإستراتيجي العامة والخاصة (٤) كتابة الخطة الإستراتيجية والتنفيذية للحصول على الجودة والاعتماد، وأخيراً عملية التقويم والمتابعة لإجراءات الجودة والاعتماد.

وجاء البحث الثالث في ملف العدد للدكتور/ محمد المدني بعنوان "التنمية البشرية والتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي"، وتناول البحث بالتحليل لكل من مفهوم "التنمية البشرية" و "التخطيط الإستراتيجي" وبين أن التخطيط الإستراتيجي هو البديل الأفضل لمواجهة التحديات أمام التنمية البشرية، ولضمان تحقيق أهداف التنمية بأبعادها الإنسانية، واستعرض في النهاية نموذجاً من الإجراءات الممكن تطبيقها لمفهوم التخطيط الإستراتيجي بما يساعد على تحقيق متطلبات التنمية بمفهومها الإنساني الجديد.

كما اشتمل العدد في أبوابه الثابتة على "تجارب تربوية" للدكتور/ عادل السكري، ويعرض فيها لمشروع إعادة هيكلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء، وتطبيق معايير وزارة التعليم العالي بشأن افتتاح الكليات والأقسام الجديدة، وهو موضوع رائد في مجاله.

وفي قضية للمناقشة قدم الأستاذ الدكتور/ وليم عبيد قضية " هل للعلم نهاية؟" وهو يطرح قضية هامة تدور حول التساؤل التالي "هل سيأتي اليوم الذي يكتشف فيه عالم أو فريق من العلماء نظرية تفسر سر الحياة، وتفك أحجية الكون؟ وإذا حدث هل سيتوقف الباحثون عن السعي والبحث والاكتشاف؟

كما تم عرض رسالة ماجستير بعنوان "دراسة تقويمية لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات – دراسة حالة" جامعة المنصورة.

وفي الخاتمة نسأل الله أن يسدد مسيرة المجلة لخدمة قضايا الوطن العربي في مجالات التربية والتنمية البشرية، والتخطيط لمستقبل أكثر إشراقاً بإذن الله.

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- دور المعلوماتية في تكييف التعليم مع اقتصاد المعرفة

د. فيصل بوطيبة

- نحو آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.

د. رويدة بنت عبد الحميد أحمد سمان

- فاعلية استخدام التغذية الراجعة الإلكترونية فى تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز

د. وفاء كفافي

- فاعلية توظيف مهارات التفكير في تنمية التعبير الفني في دروس التربية الفنية

د. عبد الله عيسى الحداد

- دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت

د. على محمد اليعقوب - د. منى يونس أدبيس

دور المعلوماتية في تكييف التعليم مع اقتصاد المعرفة



أ. فيصـــل بوطـــيبة*

مقدمة :

في سياق العولمة الاقتصادية، تشهد اقتصاديات العالم تحولا متسارع الخطى صـــوب الاقتصاد الجديد الموسوم باقتصاد المعرفـــة knowledge economy الـــذي أضـــحى النموذج الحقيقي للاقتصاد المتطور والمزدهر فمنذ زهـــاء العقـــد، يعـــرف الاقتـــصاد الأمريكي – الذي يمثل أهم وأكبر اقتصاد معرفة في العالم – ارتفاعا هاما في الإنتاجيـــة وتدنيا معتبرا في مستويات البطالة والتضخم (K.J.Stiroh, 2002، 4). وذلك بفـــضل تنامي استغلال المعرفة التي تمثل أهم عامل للانتاج وأهم مصدر للتجديد renewal .

في هذا الإطار، يضطلع التعليم بدور محوري في اقتصاد المعرفة من خلال إعـــداد الطاقات البشرية القادرة على ابتكار واستغلال الأفكار الجديدة. وباعتبار خصوصية هـــذا الاقتصاد الجديد، فإنه من واجب تعليم القرن الـــ ٢١ أن يكون منـــسجما مـــع متطلباتـــه المتجددة.

ونظرا للجمود الذي يطبع واقع التعليم في البلدان النامية، فإن الحاجة ملحة لخوض إصلاحات عميقـــة قصد تكييفه مع متطلبات الاقتصاد الجديد. ودون شك فإن أبـــرز مـــا يمكن الاعتماد عليه لمباشرة هذه الإصلاحات هو تكنولوجيا المعلومات والاتصال ICTs

---

* الجامعة الافريقية أدرار (الجزائر)

التي تمثل عصب اقتصاد المعرفة. ذلك ما سنحاول تبيانه من خلال محاور هذه الورقة البحثية.

I- التحليل الاقتصادي للتعليم:

يشكّل التعليم حجر الزاوية cornerstone في التنمية الاقتصادية، ذلك أنه أهم عامل في تراكم الرأسمال البشري الذي يعتبر الثروة الحقيقية للأمم، " فإذا كان الرأسمال والموارد الطبيعية عوامل خاملة passive فإن البشر هم العامل الفاعل active في تراكم الرأسمال،و استغلال الموارد الطبيعية وتشييد المؤسسات السياسية، الاقتصادية والاجتماعية" (A.Benhabib & T.Ziani, 2001, 385).

من هذا المنطلق، أولى الاقتصاديون اهتماما بالغا لدراسة الجوانب الاقتصادية وحتى غير الاقتصادية[1] للتعليم خاصة مع نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات حيث أصبح اقتصاد التعليم Economics of Education فرعا مستقلا في الدراسات الاقتصادية . (G.Psacharopoulos, 1996, 339)

I.1.التعليم وسوق العمل:

تكمن أهمية دراسة علاقة التعليم بسوق العمل في اكتشاف المكنزمات التي تحكم جانبي العرض والطلب من القوى العاملة المتعلمة educated workers ، الأمر الذي

[1] ثمة مدخلات ومخرجات للتعليم غير اقتصادية إلا أنها تؤثر بشكل غير مباشر على الاقتصاد؛ فعلى سبيل المثال للتحصيل الدراسي علاقة بمدخلات كالظروف الاجتماعية لأسرة المتعلم (المستوى الدراسي للأولياء، وظائفهم، المسكن...). كما أن للتعليم دورا مهما في تكوين الرأسمال الاجتماعي، وتحسين المستوى الصحي،و تخفيض الخصوبة،و تقليص التفاوت والجريمة...

يساعد على التخصيص الأمثل للموارد بين قطاعات الاقتصاد بما فيها التعليم من جهة، وبين مستويات التعليم من جهة أخرى.

ولعل أهم ما تضمنته الأدبيات المتعلقة بأسس العلاقة بين التعليم وسوق العمل مساهمة النظرية النيوكلاسيكية وأطروحة أسواق العمل المجزأة التي جاءت كنقد لهذه الأخيرة (علي عبد القادر علي، ٢٠٠١، ١٢)؛ ففي إطار النظرية النيوكلاسيكية تتأسس هذه العلاقة على افتراض أن قرار الانخراط في التعليم يتم بواسطة أفراد راشدين سلوكيا في ظل اقتصاد تنافسي كامل المعلومات فيما يتعلق باتجاه الأسعار اللازمة لاتخاذ قرار التعليم، وعليه فإن عرض العمل بمختلف مستوياته التعليمية ولمختلف الأسواق يعتمد على تقدير العائد من التعليم بواسطة الأفراد. بالمقابل ترى أطروحة الأسواق المجزأة أن سوق العمل ليس سوقا تنافسيا واحدا وإنما يتكون من عدة أسواق جزئية معزولة متفاوتة الأجور. كما ترى ذات الأطروحة عدم وجود صلة بين المقدرات الإنتاجية للعمال ومستوى أجورهم وتخصيصهم على وظائفهم، بل ثمة عوامل مؤسسية تؤثر على جانبي العرض والطلب مثل طبيعة التنظيم الصناعي، المستوى التقني للإنتاج، أنظمة التحكم في سوق العمل...

هذا وعلى الرغم من كون المتعلمين أقل عرضة لمشكلة البطالة من غيرهم كما تؤكد ذلك العديد من الدراسات (L.Weber, 1997, 353) ، إلا أن بطالة المتعلمين educated unemployment تشكّل تحديا كبيرا لكافة بلدان العالم خاصة النامية منها التي تشهد طلبا اجتماعيا متعاظما على التعليم باعتبار ارتفاع معدلات النمو الديمغرافي بها. بيد أن السبب المباشر في المعضلة حسب الاقتصادي Carnoy ليس

النظام التعليمي ولكن أساسا النظام الاقتصادي الذي لا يوفر ما يلزم من وظائف للخرجين (M.T.Gherras, 1992, 49).

2.I. التعليم وتوزيع الدخل:

لقد أثبتت البحوث وجود علاقة متينة تربط المستوى التعليمي للإفراد بمستويات دخولهم، وهو ما يسمح باستنتاج أن للتعليم دورا جوهريا أيضا في الطريقة التي من خلالها توزع الدخول؛ فكلما أتيحت فرص التعليم بمختلف مستوياته لجميع الفئات الاجتماعية كان ذلك داعيا لتقليص التفاوت وتحقيق الإنصاف (بما في ذلك مسألة الجندر Gender)، لأن ذلك سيساعد الأفراد على تحسين فرصهم للحصول على وظائف تكون مصدرا لتحصيل دخول جيدة.

وفي دراسة لـ Martin & Psacharopoulos حول حالة المكسيك، تم التوصل إلى نتيجة تعزز فكرة الأثر الإيجابي للتعليم على توزيع الدخل مفادها أن توفير التعليم الابتدائي لـ ١٠% من الأميين يجعل من توزيع الدخل أكثر إنصافا بنسبة ٥% عما هو عليه مستوى المؤشر الخاص بالتفاوت inequality index (G.Psacharopoulos, 1988, 103).

بالمقابل هناك من الاقتصاديين من يشكك في ذلك حيث يعتقدون أن التفاوت في المستويات التعليمية educational inequalities ما هي إلا نتيجة للاختلافات في الدخل وليست سببا لها (Gharres,1992,50).

I.٣. التعليم والنمو:

يتعرض التحليل الاقتصادي لدور التعليم في النمو إلى ميكانزمين هامين هما تـراكم الرأسمال البشري وكذا التقـدم التقنـي (P.Aghion et al, 2004, 135). بالنـسبة للمكانزم الأول، يساهم التعليم في تراكم الرأسمال البشري للأفراد والذي يعد أهم عامـل في رفع إنتاجتهم ؛ فمثلا تؤدي زيادة سنة دراسية إضافية في فرنسا إلى رفع الإنتاجيـة بنسبة ٨%. أما المكانزم الثاني فيتمثل في مساهمة التعلـيم فـي تكييـف التكنولوجيـا الحديثة "المستوردة" أو تطويرها "محليا" الأمر الذي يعمل على تحسين مستوى الإنتاجية وبالتالي النمو.

هذا وتعتبر جهود كل من Schultz (1961) و Denison (1967) من أولى وأبرز المحاولات في دراسة علاقة التعليم بالنمو، وذلك فـي إطـار مقاربـة حـساب النمـو growth accounting حيث عمدا إلى تفكيك مكونات النمو للاقتصاد الأمريكـي إلـى عوامـل مـساهمة مثـل الرأسـمال المـادي، العمالـة والرأسـمال البـشري (G.Psacharopoulos, 1988, 102) ، وقد توصّـل Schultz إلـى أن مـساهمة التعليم في النمو تمثل نسبة ٢١% أما Denison فقد توصل إلى نـسبة ٢٣% خـلال الفترة ١٩٢٩-١٩٥٧.

ومنذ ذلك الحين ظهرت كثير من البحوث والدراسات أثرت أدبيـات علاقـة التعلـيم بالنمو، وقد انقسمت إلى دراسات اقتـصادية قياسـية جزئيـة microeconomitric وأخرى كليـة macroeconomitric . و"قـد اسـتخدمت أدبيـات النمـو الجـواني

endogenous growth عددا من الطرق لتعديل نموذج النمو الكلاسيكي حتى يتسنى لها الحصول على معدل نمو في المدى الطويل يعتمد على أدوات السياسة الاقتصادية بدلا من اعتماده على معدلي نمو التقدم التقني والسكان، هذا وقد لعب مفهوم الرأسمال البشري دورا مهما في تطوير مثل هذه النماذج البديلة وكان للنموذج Lucas (1988) الأثر الكبير في إدخال الرأسمال البشري في دالة الإنتاج لمثل هذه الأغراض" (علي عبدالقادر علي، ٢٠٠١،٩).

II- ماهية وخصائص اقتصاد المعرفة:

II.١. تعريف المعرفة:

إن المعرفة Knowledge التي تشكّل حجر الزاوية في الاقتصاد الجديد هي معرفة ذات طبيعة خاصة وليست تلك الشائع استعمالها بشكل مطلق. ففي المجال الاقتصادي تعرّف المعرفة على أنها سلعة غير منظورة intangible، متميزة في مضمونها، منافية لقوانين السلع المنظورة؛ فهي لا تخضع لقانون الندرة scarecity – كونها تعتمد على العقل البشري، ولا تخضع لقانون تناقص الغلة بل بالعكس فهي تحقق عوائد متزايدة (P.Schwartz et al., 1999, 85). وتنقسم المعرفة إلى معرفة باطنة implicit (أو ضمنية tacit) وأخرى ظاهرة explicit (أو مقيدة codified) (K.Arrow, 1999, 18) ؛ حيث يقصد بالأولى المعرفة التي محلها العقل والتي تشكّل جانبا من الرأسمال البشري، بينما يقصد بالثانية المعرفة التي تتمثل في الكتب، براءات الاختراع، قواعد المعلومات، الأقراص المضغوطة وغيرها والتي تثير مشكلة الملكية الفكرية.

II.٢. تعريف اقتصاد المعرفة:

إن مسالة تحديد تعريف جامع مانع لاقتصاد المعرفة Knowledge Economy لم تلق إجماعا بينـــا في أوساط الاكاديميين شانها في ذلك شان العولمة. لكن ثمـــة جهــود لاحصر لها تتفاوت في تعريفها لهذا الاقتصاد الجديد، يـــستند بعـــضها علـــى مـــسبباته وبعضها الآخر على تجلياته أو نتائجه.

حسب J.Stiglitz فان أهم ما يطبع عالم اليوم هو ثورة المعرفة التي تعمل علـــى تسريع ابتكار الأفكار وتخفيض تكاليف نشرها، إنها ثورة يتعدى أثرها مجرد تغيير آفاق دور المعرفة في التنمية إلى فتح العديد من الفرص الجديدة. هذه الثورة التـــي تتجـــسّد عمليا في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ICTs تعد بحق الباعث الرئيس لبروز اقتصاد المعرفة. ولكن بخلاف الرأي القائل بانحصار هذا الاقتصاد في قطاع بعينه هو قطاع هذه التكنولوجيا الحديثة، هناك من يرى انه يتجلى في كافة القطاعات. يعتقد J.Stehn مثلا أن " تطور الاقتصاد الجديد ليس ظاهرة قطاعية بل انه يتعلق بإعادة تصميم redesign وإعادة هيكلة للمنتجات وتكنولوجيا الإنتاج في كل الاقتصاد، انه يتعلق بزيادة المحتـــوى المعلوماتي للسلع والكثافة المعلوماتية لعمليات الإنتاج في كل قطاعات الاقتصاد". كـــذلك ومن منظور آخر،" يتجلى اقتصاد المعرفة في مكاسب الإنتاجية، انخفـــاض معـــدلات البطالة والتضخم في نهاية التسعينيات [في الاقتصاد الأمريكـــي] نتيجـــة التكنولوجيـــا، العولمة وضغوطات المنافسة المتنامية" (K.J.Stiroh, 2002, 4).

إلى جانب ذلك، تتمثل أهم سمات الاقتصاد الجديد فيما يلي:

(P.Schwartz et al., 1999, 82)

- تحول تمركز العمالة من الصناعات التحويلية إلى مهن الخدمات، وهي مهن كثيفة المعرفة مدخلاتها ومخرجاتها غير منظورة.
- نمو العمالة الجديدة في المجالات كثيفة المعرفة مثل الاستشارة Consulting ، التعليم، التكنولوجيا العالية High-tech والعناية الصحية.
- نمو الاستثمار في الأصول غير المنظورة.
- نمو الطلب على الخبرات ذات المستوى العلمي العالي.

٣.II. سوق العمل في اقتصاد المعرفة:

يتميز سوق العمل في إطار الاقتصاد الجديد بالمرونة العالية نتيجة للمنافسة الشديدة التي تمليها العولمة، كما يتميز بالتجزاة ؛ ففي هذا الاقتصاد يكون الطلب متناميا على ذوي الخبرات العالية high-skilled workers بينما يتقلص الطلب على غيرهم، ففي الصناعات كثيفة المعرفة مثل الخدمات، تكنولوجيا المعلومات، بيوتكنولوجيا، البرمجيات وغيرها يتزايد الطلب على اختصاصات دقيقة محليا ودوليا (هجرة الأدمغة). من جانب آخر، "تكون العلاقات الهيكلية التي تربط المؤسسات firms بالعمال في تكيّف دائم استجابة للتغيرات التكنولوجية" (R.G.Lipsey, 1999, 58).

ومن مستلزمات حسن أداء سوق العمل في الاقتصاد الجديد ثمة عاملان لاغنى عنهما (N.Berthold, 2002,112) :

- وجود اطر مؤسساتية سليمة ومرنة في أسواق راس المال، السلع والعمل.
- وجود أنظمة ضريبية وضمان اجتماعي محفزان للعمل والمقاولة.

II.٤. توزيع الدخل في اقتصاد المعرفة:

مادام أن سوق العمل يتميز بالاستقطاب – أعمال راقية تتطلب مستوى علمي عال وأخرى دنيا لا تتطلب ذلك، فان النتيجة ستنعكس سلبا على توزيع الدخل حيث ستتسع الفجوة ما بين من يملك ومن لا يملك المعرفة. "إن السبب الرئيس في اتساع الهوة ما بين العمال ذوي المستوى العلمي الجيد وغيرهم يعود إلى تعميم استخدام الكمبيوتر Computerization في أماكن العمل، فالفئة الأولى ينظر إليها على أنها مكملّة لتكنولوجيا المعلومات بينما ينظر للفئة الثانية على أنها بديلة لها" (D.W.Jorgenson, 1999, 72).

إن هذه الحالة من إخفاق السوق Market failure تعدّ من دواعي تدخل الدولة لتقليص حجم الفجوة وهو في الواقع من التحديات الجسام، ذلك "أن السياسة الاجتماعية الرامية إلى تعويض الخاسرين losers من خلال إعادة توزيع الدخول هي سياسة محدودة لان المنافسة المؤسساتية تضيّق سلطة الحكومات بخصوص رفع الرسوم قصد تمويل سياساتها" (M.Siebert et al., 1999, 128).

II.٥. النمو في اقتصاد المعرفة:

إن للطاقة الحاسوبية Computing power تأثير كبير على النمو الاقتصادي من خلال قناتين أساسيتين (D.W.Jorgenson, 2002, 71):

أولا – عندما يصبح منتجو تكنولوجيا المعلومات أكثر كفاءة فان انتاجية الصناعات المنتجة لهذه التكنولوجيا وكذا إنتاجية العامل الكلية TFP سيرتفعان.

ثانيا - يؤدي الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات إلى نمو الطاقة الإنتاجية في الصناعات المستخدمة لهذه التكنولوجيا، فإذا ما تمّ العمل بمعدات راقية فإن متوسط إنتاجية العامل ALP سيزيد بفضل هذا التعميق التكنولوجي Capital deepening.

لاريب، فالتطور في تكنولوجيا المعلومات الذي يعمل على تحسين مستويات الإنتاجية – وبالتالي النمو، ما هو إلا ثمرة لبرامج البحث والتطوير R&D التي تستند بالدرجة الأولى على قطاع التعليم المنتج للخبرات العلمية المؤهلة.

(J.Temple, 2000, 41)

من جانب آخر يرى الاقتصادي الشهير Robert Solow أن دور الكمبيوتر في النمو يبقى محل شك، إذ ثمة مفارقة (Solow Paradox) مفادها مايلي:

" Computers are found everywhere but in the productivity data !"

حيث يرى أن الفترة ۱۹۷۰-۱۹۹٥ شهدت نموا بطيئا على الرغم من توسع استخدام الكمبيوتر ، كما ويشكك في أن ألاداء الجيد لنمو الاقتصاد الأمريكي في الفترة اللاحقة ۱۹۹٥-۲۰۰۰ يمكن إيعازه لدور الكمبيوتر (D.Clement, 2002, 27) .

III- حتمية إصلاح التعليم في ظل الاقتصاد الجديد:

مما سبق يتبيّن بوضوح الدور الحيوي الذي يضطلع به التعليم في إطار اقتصاد المعرفة، إذ انه صناعة قائمة بذاتها يعتبر مخرجها الرئيس الطاقات البشرية القادرة على ابتكار واستغلال الأفكار الجديدة. ولان اقتصاد المعرفة ليس تكنولوجيا المعلومات والاتصال فحسب، بل اقتصاد متكامل مشكّل من كافة القطاعات الإنتاجية التي تستخدم هذه التكنولوجيا، فان مهمّة التعليم لا تقتصر على تكوين وإعداد عمال تكنولوجيا

المعلومات IT workers بل إن مهمّته تطال أيضا من سيستخدم هذه التكنولوجيا في بقية القطاعات. وعلى نطاق واسع، فان مهمة التعليم في ظل الاقتصاد الجديد يجب أن تسعى إلى توفير فرص التعليم لجميع شرائح المجتمع – سواء بشكل نظامي أو غير نظامي. من الضروري أن يسهم التعليم في بناء الرأسمال الاجتماعي Social Capital الذي يتجلى في العلاقات الاجتماعية الايجابية كالثقة Trust، ثقافة الاتصال والعمل الجماعي (T.J.Alexander, 1997, 6)، وهي بالطبع عوامل لاغنى عنها لبناء مجتمع معرفيKnowledge Society متماسك العرى.

وبناء عليه، فان مسالة إصلاح التعليم في البلدان النامية تعد اليوم مسالة جوهرية قصد التكيّف مع الظروف الجديدة التي يمليها اقتصاد المعرفة. من المفارقة أن ينادي الأمريكيون – الذين يعد اقتصادهم أهم واكبر اقتصاد معرفة في العالم – بضرورة مجابهة تحديات التعليم بينما لا يستشعر غيرهم في البلدان النامية حتمية تطوير منظوماتهم التعليمية التي لا تزال ضاربة في التخلف! يكتب الاقتصادي الأمريكي المعروف Alan Greenspan مايلي: " إنّ أهم تحدّ يواجه جامعاتنا هو ضمان استمرار التعليم والبحث في تحرير الطاقات الفكرية الخلاقة حتى يتقدم نظامنا. ونظرا لكون النصيب غير المنظور والمجرد من القيمة المضافة في عملياتنا الاقتصادية في نمو مستمر، فانه من اللازم الرفع من القدرات الذهنية في مجالات شتى من المهن". ويكتب آخرون:" تواجه الجامعات [الأمريكية] تحديات فيما يخص تعليم عمال الغد في تكنولوجيا المعلومات في المجالات التقنية العالية؛ فعلى الرغم من توسّع الانخراط في التعليم إلاّ أنّ عدد الخرجين في علوم الكمبيوتر وأنظمة المعلومات لا يلبّي الطلب المتزايد من قبل الصناعة، كما أن مناهج التدريس لدينا لا تلبي حاجات الطلاب وأرباب

العمل في هذه المجالات التقنية التي تتميز بسرعة التغيّر" (R.P.Minch et al., 2003, 52)

دون شك فالتحدي كبير أمام البلدان النامية لأنّ نمط التعليم التقليدي الذي لا يزال ساريا يشكل مانعا يحول دون مواكبة التحولات الجارية. ومن ضمن التحديات الواجب مجابهتها بخصوص التعليم هو ما صدر من توصيات عن مؤتمر اليونسكو الموسوم بالمؤتمر العالمي للتعليم في القرن الـ ٢١ (محمد مصطفى الأسعد، ٢٠٠٠، ١٨٢) وبالتحديد التعلم مدى الحياة Lifelong learning والتعليم عن بعد Distance education.

ففي إطار الاقتصاد الجديد، من الضروري تحرير العملية التعليمية من قيدي الزمان والمكان حيث لا يجب أن ينحصر التعليم في فترة زمنية محددة بل يجب أن يكون مستمرا مدى الحياة، ذلك أن التحولات سريعة وتتطلب مهارات متجددة، كما أن انحصار التعليم في مكان بعينه لم يعد ذا جدوى بل يجب أن يكون متاحا للجميع دون أي اعتبار للحواجز الجغرافية*.

كذلك فان أهم ما يجب التركيز عليه في إستراتيجية إصلاح التعليم الاهتمام بجانب النوعية Quality حيث "لا يمكن إيعاز نوعية التعليم إلى حجم الإنفاق الحكومي؛ تبيّن تجربة كوريا الجنوبية أنّ نوعية التعليم الجيدة بها إنما تعود بالأساس إلى الأداء الجيد للمكونين، طول عدد أيام الدراسة في السنة، انخفاض نسب التكرار والتسرب. أما

* انظر المحور التالي بخصوص دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تعزيز التعلم مدى الحياة والتعليم عن بعد.

إنفاقها الحكومي على التعليم فهو اقل منه في بعض البلدان النامية" .(A.Mosino,2002,20)

ثم هناك إشكالية تخصيص الموارد على مستويات التعليم، حسب Philippe Aghion فانه من مصلحة البلد الذي يكون بعيدا عن الحدود التكنولوجية أن يستثمر في التعليم الابتدائي والثانوي وذلك قصد التمكن من محاكاة واستقطاب التكنولوجيا المطوّرة في البلدان المتقدمة، أما إذا كان البلد قريبا منها فسيكون من الأولى أن يستثمر في التعليم العالي لأنه سيكون مؤهلا للابتكار.

هذا طبعا لا يعني إحلال مستوى تعليمي بدل الآخر، بل التركيز على واحد دون إهمال الآخر لان المستويات التعليمية متكاملة وليست بديلة؛ فبينما يختص التعليم العالي بالابتكارInnovation يختص التعليم "الأدنى" باستخدام هذه الابتكارات.

إلى جانب ذلك، ثمة جملة من العناصر التي يجب إعادة النظر فيها مثل مسالة التمويل، إعادة تكوين المكونين، تحديث المناهج وغيرها. ما يهمنا تحديدا في هذه المداخلة هو التعرف على الدور الذي يمكن أن تلعبه تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تكييف التعليم مع متطلبات الاقتصاد الجديد.

IV- تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم:

باعتبار أن تكنولوجيا المعلومات والاتصال هي القلب النابض لاقتصاد المعرفة، فانه من الضروري أن تكون هذه التكنولوجيا الحديثة في صلب جهود إصلاح التعليم الرامية إلى تكييفه مع الاقتصاد الجديد، "ينبغي تعزيز استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في جميع مراحل التعليم والتدريب وتنمية الموارد...إن تحقيق طموح البلدان النامية

والبلدان التي تمر اقتصادياتها بمرحلة تحول يعتمد إلى حد كبير على زيادة بناء القدرات في مجال التعليم والدراية التكنولوجية والنفاذ إلى المعلومات، وهي جميعا من العوامل الرئيسية في تحديد درجة التنمية والقدرة على المنافسة" (Undp, 2003, 34).

إن تعزيز القاعدة العلمية والتكنولوجية من خلال تعزيز قدرات المجتمع يبقى رهين قدرة التعليم النظامي وغير النظامي على تزويد الأفراد بالخبرات الضرورية لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصال بشكل فعّال وخلاّق (R.Mansell et al., 1998, 66). ذلك أن تجهيز المدارس بالكمبيوتر ليس كل شيء، فالمهم هو استخدامه كأداة بيداغوجية Pedagogical tool في الأقسام. إنّ العديد من وزارات التعليم في البلدان النامية تنظر للكمبيوتر على انه أداة مستقلة تتطلب برنامجا يهدف لتعليم مبادئ الكمبيوتر وفقط، غير أن تعليم هذه المبادئ ليس إلا شرطا مبدئيا، فالمطلوب أساسا هو دمج الكمبيوتر والانترنت في العملية التعليمية (R.J.Howkins, 2001, 41)، لانّ ذلك سيسهم عمليا في إحلال التعلّم Learning محل التدريس Teaching، وهو ما يصبو إليه الإصلاح القائم على التكنولوجيا الحديثة.

وبالإضافة إلى أنّ هذه التكنولوجيا تسهم في إثراء معلومات المتعلّم وتدريبه على التعلم الذاتي وتنمية مهاراته الفكرية وقدرته على التحليل، فإنها تساعد المكوّن على تكوين نفسه باستمرار وهو ما يمكّنه من توسيع مداركه وتجديدها من خلال الوصول إلى قواعد المعلومات والاتصال بنظرائه من داخل وخارج البلد.

من ناحية أخرى، تتجلى أهم مساهمة لتكنولوجيا المعلومات في تعزيز التعليم غير النظامي Informal education الذي يعتبر من سمات ومتطلبات الاقتصاد الجديد والذي يتمثل أساسا في التعليم مدى الحياة والتعليم عن بعد.

ويوضح الجدول التالي ملخصا لأهم الحلول التي تتيحها هذه التكنولوجيا لفك قيود التعليم التقليدي وفتح آفاق جديدة للتعليم غير النظامي في إطار افتراضي.

الجدول: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم

	القيـــود	الحلول التكنولوجية
الزمن	تتم عمليتي التدريس والتعلم في فترة زمنية محددة ومكررة بالنسبة لمختلف الأفواج.	تسمح مختلف أنماط التسجيل والتخزين بالعملية التعليمية عند الطلب.
المكان	يتم تكرار نفس مقاييس التدريس في عدة أمكنة، كما أن الطلبة مجبرون على التجمع في مكان معين.	يكون الاتصال ممكنا مهما كانت المسافات، كما يمكن التعلم في أي مكان.
التكاليف	يكون دوما التعليم المرتكز على المعلم مكلفا.	يحقق استخدام تكنولوجيا الاتصال اقتصاديات السَّلم.
السّن	ترتبط فرص، هياكل وعمليات التعليم بسن محددة.	تتيح التكنولوجيا الحديثة فرص التعلم لمختلف الأعمار.
الحصول على المعلومة	يصعب الحصول على الكثير من المعلومات (الأرشيف، المخابر...)	تسهّل تكنولوجيا المعلومات فرص الحصول على المعلومات بشكل كبير.

Source: R.Mansell et al., (1998), Knowledge Societies, oxford university press, p68.

انه في ظل الاقتصاد الجديد الذي يشهد تحولا متناميا وسريعا، لا يمكن للتعليم النظامي أن يفي بكافة المتطلبات. لذلك فالتعلم مدى الحياة Lifelong learning يعتبر أكثر من ضرورة لأنه يعمل على توفير فرص التعليم والتدريب لقوة العمل مما يتيح لها التطور والتكيف مع مستلزمات التنمية في تجددها وتوظيفها للمنجزات العلمية والتكنولوجية المتاحة، وهذا ما يتضمنه مفهوم التعليم المستمر وتحويل المجتمع صغارا وكبارا إلى مجتمع طلاب حتى يتشكل مجتمع متعلم ومعلّم عبر الأجيال والعقود (حامد عمّار، ٢٠٠٠، ٥٣). وفي هذا الصدد، فان التعلم الالكتروني – الذي تتيحه تكنولوجيا المعلومات والاتصال يعد شكلا نموذجيا للتعليم بالنسبة المتعلمين على الدوام Lifelong learners (B.Collis, 2002, 64).

من ناحية أخرى، يتجلى دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين جودة التعليم عن بعد وتوسيع فضائه، فبعدما كانت تقدّم دروس التعليم بالمراسلة في البلدان النامية غداة الحرب العالمية الثانية من خلال برامج المذياع أو في شكل مطبوعات (R.Mansell et al., 1998, 71)، فإنها تعتمد اليوم على الإعلام الآلي، شبكة الانترنت والفضائيات.

V- برامج الدعم الدولية:

تسهم بعض الجهات الدولية في تقديم مساعدات متواضعة للبلدان النامية والفقيرة حتى تتمكّن من دمج التكنولوجيا الحديثة في أنظمتها التعليمية. وفيما يلي نموذجين لتلك المساعدات، الأول برعاية البنك العالمي والثاني برعاية الحكومة الفرنسية:

١.V. برنامج العلاقات العالمية من اجل التنمية (WorLD):

سنة ١٩٩٧ شرع معهد البنك العالمي في تنفيذ برنامج العلاقات العالمية من اجل التنمية WorLD*،

(www.worldbank.org/worldlinks) وهو برنامج طموح يرمي إلى مساعدة بعض البلدان النامية كيما تعزّز من دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أنظمتها التعليمية، وذلك بغية تحسين مستويات كل من طلاب وأساتذة التعليم الثانوي (R.B.Kozma, 2003, 4). ويتضمّن البرنامج خمس عناصر أساسية:

- إدخال الانترنت في المدارس الثانوية.
- التكوين في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات لتحسين التعلم والتدريس.
- الشراكة ما بين المدارس، شراكة جهوية وشاملة مع المنظمات غير الحكومية والمنظمات العامة والخاصة.
- وضع سياسة للاتصالات في قطاع التعليم.
- المراقبة والتقييم.

كانت بداية المشروع في اغندا سنة ١٩٩٨ كعينة Pilot Project ثم توسع ليشمل ٢٦ بلدا من أفريقيا، أمريكا اللاتينية وجنوب آسيا.

هذا وقد تم استخلاص نتائج مهمة بخصوص إشكالية إدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم في البلدان النامية (R.J.Howkins, 2001, 39-43) أبرزها مايلي:

*WorLD: World Links for Development.

- تفتقر بلدان أفريقيا وأمريكا اللاتينية لأجهزة وبرامج الإعلام الآلي كما أنها تعاني من صعوبات في استخدام الانترنت، لكن بالرغم من ذلك ثمة جهود متواضعة لاستخدام المتاح من هذه التكنولوجيا في مجال التعليم.
- مشكلة صيانة هذه التكنولوجيا الحديثة مطروحة بشكل كبير في جل البلدان النامية.
- مشكلة نقص التمويل لربط المدارس بالانترنت، فمثلا بلد كاغندا الذي يصل فيه متوسط الدخل الفردي ٣١٠ دولار تبلغ فيه تكلفة الاشتراك الشهري في الانترنت ٢٥٠ دولار!.
- ضرورة إشراك القطاع الخاص في إطار ربط المدارس بتكنولوجيا المعلومات والاتصال (تعتبر الهند نموذجا للشراكة بين القطاعين العام والخاص بهذا الخصوص).
- ضرورة دمج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، حيث أن استعمالها بشكل مستقل في المدارس ليس هو المراد من الإصلاح الفعلي للتعليم قصد تكييفه مع الاقتصاد الجديد.
- ضرورة التركيز على مسالة الجندر Gender من خلال إتاحة فرص استخدام التكنولوجيا الحديثة للذكور والإناث دون أدنى تمييز.

٢.V. برنامج RESAFAD-TICE:

سنة ١٩٩٧ شرعت وزارة الخارجية الفرنسية في تنفيذ برنامج شبكة الدعم الفرانكفونية لتكييف وتنمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم -RESAFAD

TICE* ، والذي يرمي إلى مساعدة تسع بلدان افريقية فرانكفونية من جنوب الصحراء للتحكم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مجـال التعلـيم (J.Valérien, 2004, 604). ويتضمن البرنامج أربع أهداف رئيسة:

- تكوين مختصين محليا في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم.
- تعزيز القدرات المؤسساتية لإدارات التعليم.
- دعم الابتكار المتعلق بالتكنولوجيا الحديثة.
- وضع خدمات على الخط للإعلام والتبادل.

هذا وقد كانت النتائج حتى سنة ٢٠٠٣ كالتالـي:

- تكوين ٦١٨٠ مدير مدرسة في إطار التكوين عن بعد.
- ١٨٥ دبلوم جامعي اختصاص اتصالات- الوسائط المتعددة Multimedia.
- تنظيم ملتقيات تجمع مسؤولين في التخطيط.
- دعم ١٥ مشروعا في الوسائط المتعددة.
- إنجاز جامعة مفتوحة.

ومن خلال هذا المشروع تم استخلاص مايلي من ملاحظات:

- يجب إعادة النظر في تمويل إدارة المشروع ، فبالرغم من مجانية هذا الأخير إلا أن تكاليف إدارته تعتبر باهضة بالنسبة للبلد المستفيد.

*RESAFAD-TICE: RESeau d'Appui Francophone pour l'Adaptation et le Développement des TIC en Education.

- لا يكوّن التعليم العالي في هذه البلدان ما يكفي من طاقات بشرية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال.
- يجب إعادة النظر في طبيعة الشراكة شمال-جنوب، لأن النقل أحادي الجانب للمعرفة قد يكون من الأخطار المحتملة لهذه التكنولوجيا الحديثة، لذا من اللازم مراعاة احتياجات طلاب وأساتذة بلدان الجنوب.
- يجب تعميم استخدام تكنولوجيا الإعلام والاتصال في كافة القطاعات حيث لا يمكن عزل قطاع التعليم من النسيج الاقتصادي والاجتماعي.

خاتمة

تمتلك العديد من البلدان النامية من الموارد المالية ما يؤهلها لإحداث نهضة حقيقية، إلا أنها لا تملك استراتيجية واضحة في مجال التعليم كي تخوض هذه النهضة. في عالمنا اليوم الذي يشهد تنامي ظاهرة العولمة، يعتبر اقتصاد المعرفة هو النهضة الحقيقية كما تعتبر الاستراتيجية الحقيقية لإصلاح التعليم هي تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي تمثل عصب هذا الاقتصاد الجديد.

إن البلدان النامية مطالبة اليوم أكثر من أي وقت مضى بالشروع في إصلاحات عميقة في أنظمتها التعليمية كيما تتكيف مع طبيعة الاقتصاد الجديد، وهي ملزمة باستهداف نمط التعليم المثال الذي يستند على التكنولوجيا الحديثة.

ففي التعليم النظامي، يجب دمج الكمبيوتر والانترنت في العملية التعليمية باعتبارهما أهم أداة بيداغوجية تمكّن المتعلم من التعلّم الذاتي وبالتالي القدرة على الفهم والتحليل، كما تمكن المعلّم والأستاذ من تجديد معارفهما.

أما فيما يخص التعليم غير النظامي، يجب استخدام التكنولوجيا الحديثة لتعزيز التعلّم مدى الحياة والتعليم عن بعد اللذان يراهن عليهما اقتصاد المعرفة بشكل كبير؛ حيث يشكّل النمط الأول البعد الرأسي للتعليم الحديث الذي يساير التحولات السريعة بينما يشكّل الثاني البعد الأفقي له إذ انه يسهم في بناء مجتمع المعرفة.

المــراجع

١. تقرير التنمية الإنسانية العربية .(٢٠٠٣). المكتب الإقليمي للدول العربية، برنـامج الأمم المتحدة الإنمائي.

]http://www.undp.org/rbas/ahdr/arabic2003bychapters.html[

٢. حامد عمّـار.(٢٠٠٠). نحو تعليم المستقبل، مجلة العربي، الكويت، العدد ٤٩٤.

٣. علي عبد القادر علي.(٢٠٠١). أسس العلاقة بين التعليم وسـوق العمـل وقيـاس عوائد

الاستثمار البشري، المعهد العربي للتخطيط، الكويت.

٤. محمد مصطفى الأسعد.(٢٠٠٠). التنمية ورسالة الجامعة في الألف الثالـث، الـدار الجامعة للنشر والتوزيع، القاهرة.

5. Aghion, P. & Cohen, E.(2004). Education et croissance. la documentation française, Paris.

6. Alexander, T.J.(1997)."Human capital investment: building the knowledge economy". *Policy options*, OECD.

7. Arrow, K.J.(1999)."knowledge as a factor of production". *Annual world bank conference on development economics*, World bank.

8. Benhabib, A. & Ziani, T.(2003)."Arab educational systems: towards the attainment of better achievements". In Belkacem Labbes, (ed.), Arab development challenges in the new millennium, Ashgate, Adershot.

9. Berthold ,N. & Fehn, R.(2002)."Labour markets policy in the new economy". In Horst Siebert, (ed.), Economic policy issues of the new economy, Springer, Berlin.

10. Clement, D.(2002)."An interview with Robert Solow". *The region*, Federal reserve bank of Minneapolis, V 16, N 3.

11. Collis, B. & Van der wende, M.(2002).Models of technology and change in higher education.

www.utwente.nl/cheps/documenten/ictrepport.pdf

12. Gherras, M.T.(1992). Education and economic growth in Algeria. Master thesis, university of Sheffield, UK.

13. Greenspan, A.(1999). "Education and economics". *The region,* Federal reserve bank of Minneapolis, V 13, N 1.

14. Hawkins, R.J.(2001). Ten lessons for ICT and education in the developing world.

http://unpan1.un.org/introdoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN008676.pdf

15. Jorgenson, D.W..(2002)."information technology and the U.S. economy". In Horst Siebert, (ed.), Economic policy issues of the new economy, Springer, Berlin.

16. Kozma, R.B.(2003). ICT and educational reform in developed and developing countries.

http://web.udg.es/tiec/orals/c17.pdf

17. Lipsey, R.G.(1999). "Sources of continued long-run economic dynamism in the 21st century". ***Proceedings of the future of the global economy*****, OECD.**

18. Mansell, R. & Wehn, U.(1998). Knowledge societies. Oxford university press.

19. Minch, R.P. & Tabor, S.W.(2003). "Networking education for the new economy". ***Journal of information technology education.***

] http://jite.org/documents/VOL2/V2p51-059-68.pdf

20. Mosino, A.(2002). Education, human capital accumulation and economic growth. Master thesis, university of Lausanne, suisse.

21. Psacharopoulos, G.(1988). "Education and development: A review". *Research Observer*, World bank, V 3, N 1.

22. Psacharopoulos, G.(1996). "Economics of education: A research agenda". *Economics of education review,* Elsevier, UK.

23. Schwartz, P., Kelly, E. & Boyer, N.(1999)." The remerging global knowledge economy". *Proceedings of the future of the global economy*, OECD.

24. Siebert, H. & Klodt, H.(1999). "Towards global competition: catalysts and constraints". *Proceedings of the future of the global economy*, OECD.

25. Stehn, J.(2002). "Macro- and Microeconomic policy in the new economy: An introduction and overview". In Horst Siebert, (ed.), Economic policy issues of the new economy, Springer, Berlin.

26. Stiglitz, J.E.(1998). "Knowledge for development: Economic science, economic policy and economic advise". *Annual world bank conference on development economics*, World bank.

27. Stiroh, K.J.(2002). "New and old economics in the new economy". In Horst Siebert, (ed.), Economic policy issues of the new economy, Springer, Berlin.

28. Temple, J.(2000). Education and economic growth.

www.hm-treasury.gov.uk/media/D5C/F5/253.pdf

29. Valérien, J.(2004)." A quelles conditions un projet intégrant les TIC dans l'éducation peut-il être considéré comme au service du développement durable?". Colloque international sur le développement durable, Burkina faso.

30. Weber, L.(1997). L'état: acteur économique. Economica, Paris.



نحو آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية

د. رويدة بنت عبد الحميد أحمد سمان*

١. مقدمة

منذ انتهاء الحرب الباردة أوائل التسعينات من القرن العشرين الميلادي ازداد الاهتمام بموضوع حقوق الإنسان وما يتضمنه من فلسفة ومعالم وخصوصيات، واجتاحت موجة الديمقراطية معظم بلدان العالم شرقاً وغرباً. وأصبح " حقوق الإنسان" موضوع اهتمام عالمي غير مسبوق على المستويات الشعبية والرسمية، ولعل الجديد في هذه القضية هو الاعتقاد بأن مسئولية الدفاع عن هذه الحقوق في أي مكان في العالم هي مسئولية دولية مشتركة، ويعني هذا الاهتمام تجاوز فكرة السيادة التقليدية لكل دولة إذ أصبحت هناك قابة شعبية وحكومية عالمية بهذا الصدد ممثلة في لجنة حقوق الإنسان التابعة للأمم المتحدة، ومنظمة العفو الدولية، ولجان الرقابة الإقليمية مثل رقابة الشرق الأوسط Middle East Watch، ورقابة أفريقيا Africa Watch، ورقابة أمريكا اللاتينية Latin America Watch واستخدمت المجموعة الأوروبية محكمة إقليمية لحقوق الإنسان، تتيح للمواطن أن يقاضي دولته إذا انتهكت

* أستاذ مساعد أصول التربية – المملكة العربية السعودية.

حقوقه ولم يتمكن من التقاضي أمام المحاكم الوطنية في بلده (عبيد، ١٩٩٣م، ص ص ١٤١-١٤٢).

ورغم أن أولى الوثائق العالمية لحقوق الإنسان تعود إلى أكثر من خمسين عاما، وبالتحديد منذ عام ١٩٤٨م، إلا أنه في السنوات الأخيرة تزايد الإصرار على احترام هذه الحقوق، وأصبحت السياسات الخارجية للدول الغربية إزاء دول العالم الثالث تتحدد وفق مدى احترام هذه الدول لحقوق الإنسان فيها حتى أن تلك الدول أصبحت تضع هذه المسألة كشرط للحصول على المساعدات التنموية، أو على شروط المبادلات التجارية (عبيد، ١٩٩٣م، ص ص ١٤١-١٤٢).

وعلى الرغم من مصادقة الدول العربية على بعض الاتفاقيات والمواثيق العالمية لإبداء الالتزام نحو فكرة حقوق الإنسان، إلا أن واقع حقوق الإنسان فيها، يكشف بوضوح عن انتهاكات خطيرة لتلك الحقوق، الأمر الذي يؤكد أن إصدار المواثيق لم يكن كافيا للالتزام بالمبادئ المتضمنة فيها، وهذا يرجع إلى أن الإيمان بهذه المبادئ لم يصل إلى المستوى المطلوب الذي يجعل الأفراد يترجمون المبادئ والقوانين إلى سلوكيات تعامل في الحياة.

إن المشكلة التي تواجه تطبيق قضية حقوق الإنسان، كما أشارت إليها العديد من الدراسات، تكمن في ضعف تربية الإنسان على هذه الحقوق وغرس الوعي بها في داخله، وليست مشكلة نصوص تصاغ وتحفظ، كما أوضحت تلك الدراسات أيضا إلى أن المعالجات التي وُجهت لأزمة حقوق الإنسان أغفلت في معظم الأحيان دور التربية في مواجهة تلك الأزمة (خطاب، ٢٠٠٤م، ص ١٧).

وهنا تبرز أهمية دور التربية في تفعيل المضمون النظري لمواثيق حقوق الإنسان إلى تطبيق ملموس في جميع مستويات النظام التعليمي بالجمع بين السرد النظري والدراسة التطبيقية والميدانية ومناقشة الأفكار (عبد الكريم، ٢٠٠٤م)، فالتربية هي ما ترنو له الأنظار في الأزمات الكبرى التي تعصف بحياة الأمم، ذلك أن التربية القائمة في المجتمعات تبدو المسئولة عن المستوى الحضاري الذي وصل إليه ذلك المجتمع (عبد العال، ١٩٩٣م، ص ١٦٦). والتربية بمؤسساتها ومناهجها مطالبة بالقيام بدور ينبغي أن تقوم به لمواجهة التحديات التي تمر بها دول العالم أجمع والدول العربية على وجه الخصوص لتنشئة الأفراد وإعدادهم بحيث يؤمنون بأن المبادئ والشعارات والقوانين تكمن بداخلها قيم ينبغي الالتزام بها في سلوكياتهم مع الآخرين، وليست مجرد كلمات تحمل نوايا طيبة فحسب (المفتي، ١٩٩٧م، ص ٢٦٧).

والتربية على حقوق الإنسان حق من حقوق الإنسان. ومنطلقا أساسيا من منطلقات بناء الوجود الإنساني المتكامل القائم على العدالة والحق والخير والديمقراطية، فمستقبل كل دولة بل ومستقبل الإنسانية جمعاء مرهون، إلى حد كبير، بالأفكار والاتجاهات والقيم ومعايير السلوك التي يمكن للتربية أن تغرسها في نفوس الناشئة والأطفال (وطفة، ب. ت، ص ص ١٠٨-١٠٩).

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تعتبر قضية حقوق الإنسان من أهم القضايا التي يواجهها العالم اليوم، فهي تشغل أذهان العلماء والمسئولين، فرغم الإنجاز الملحوظ الذي حققه جهد المجتمع الدولي في مجال حقوق الإنسان على الصعيدين القانوني والمؤسسي، لم يترافق معه تحول حقيقي على الصعيد التربوي، وعلى رغم الجهود التي بذلتها الدول العربية في

العقود الأخيرة من القرن العشرين، إلا أن الحقائق تشير إلى نقص تعليمي كبير كمي وكيفي، يجعل الحق في التعليم امتيازاً للقادرين، وحلماً عزيزاً لأبناء الطبقات الشعبية والبيئات المعزولة أو المعوزة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا ممن لا يزالون محرومين من هذا الحق حتى في أدنى مستويات التعليم (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،٢٠٠٥م،ص ص ٨٠-٨١)، وإن كان ذلك بصفة متفاوتة.

وفي هذا الإطار عقد المعهد العربي لحقوق الإنسان في تونس (١٩٩٣م) ندوة هي الأولى من نوعها في العالم العربي، كان موضوعها التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، حيث قُدمت فيها دراسة عن واقع التربية على حقوق الإنسان في الدول العربية، شملت وزارات التربية في إحدى وعشرين دولة عربية ومائتي مؤسسة للتعليم العالي، وجاءت نتائجها لتؤكد غياب إستراتيجية عربية في مجال التربية على حقوق الإنسان (وطفة، ب. ت، ص ٨٦)، كما أكد المشاركون في الندوة، ضمن توصياتهم، على ضرورة دعوة المنظمات العربية لتطوير عملها في مجال التوعية ونشر مبادئ حقوق الإنسان وإيلاء مزيد من العناية بمسألة التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، وعدم تكريس مفاهيم متناقضة مع حقوق الإنسان والالتزام بها (المعهد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٣م، htm).

وعلى المستوى الخليجي، أكدت دول مجلس التعاون الخليجي في ورشة العمل في التربية على حقوق الإنسان المنعقدة بدولة قطر عام ١٤٢٤هـ، على توفير ظروف تساهم في إنجاح هذا النوع من التربية ـ التربية على حقوق الإنسان ـ بتشجيع دول المجلس على التصديق على الاتفاقيات والمواثيق والمعاهدات الدولية والعربية ذات الصلة بالتربية على حقوق الإنسان، ودراستها بهدف تحديد الإمكانيات المادية والبشرية

اللازمة لتنفيذها، ومواءمة تشريعاتها الوطنية مع أحكام هذه الاتفاقيات، وأوصت أيضا بوضع استراتيجيات وخطط وطنية في مجال التربية على حقوق الإنسان (وزارة التربية والتعليم ، ١٤٢٥هـ، ص ص ٣٧-٣٩).

أما على المستوى المحلي، فالمملكة العربية السعودية تبدي اهتماما بقضية حقوق الإنسان في التعليم، تفرضه طبيعة العصر الذي نعيشه بما فيه من انفتاح إعلامي وتصارع في الأفكار والمعتقدات، وتنطلق في تعاملها مع هذه القضية من ثوابت دينية (القويفلي، ١٤٢٥هـ، php)، فعند مصادقتها على بعض اتفاقيات حقوق الإنسان كانت المصادقة مشروطة بتحفظات تجاه البنود التي تتعارض مع قواعد الدين الإسلامي كحق الفرد في تغيير دينه أو معتقده (الطيب، ٢٠٠١م، ص ٢١٤).

وتعكس سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية هذا الاهتمام، حيث تقوم سياستها التعليمية على أسس حددتها اللجنة العليا لسياسة التعليم،التي يمكن تصنيفها إلى عدة مبادئ منها : المبدأ الإيماني، والمبدأ الإنساني، والمبدأ التنموي، ومبدأ العدل وتكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين. وهذه المبادئ تؤكد على حق المتعلم والمساواة بين المواطنين في الحصول على التعليم ذكوراً، و إناثاً، أسوياء، أو معوقين و تبصير المتعلم بحقوقه الأصلية، وتمكينه من التمسك بتلك الحقوق والاستمتاع بها (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص ص٦- ٨)، وذلك استنادًا إلى ما أقره الإسلام من مكانة الإنسان، ومن المساواة بين الناس.

ورغم وجود تلك المبادئ بشكل واضح في سياسة التعليم بالمملكة إلا أن هذه المبادئ مازال البعض منها لم يتحقق بالقدر الكافِ، نظراً "لتصاعد الطلب الاجتماعي على التعليم" (الحامد، وآخرون، ١٤٢٣هـ، ص ٣٢٧). والانشغال بمشكلاته الأولية،

كتطوير المناهج، وعدم اكتمال التجهيزات، وتقليص الاعتماد على المباني المستأجرة، ولعل ذلك انعكس سلباً على تحقيق التربية على حقوق الإنسان والاهتمام بها بالشكل المطلوب، مما يستوجب على الباحثين وصانعي القرار العمل بجدية لخدمة مشروع ثقافة حقوق الإنسان والتربية عليها لترسيخها لدى المتعلمين باعتبارهم محور العملية التعليمية.

وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية ؟

ويمكن أن نشتق من هذا السؤال عدداً آخر من الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى السياسة التعليمية؟
٢. ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية ؟
٣. ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون؟
٤. ما الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان؟

٥. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى السياسة التعليمية، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية ؟

٦. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية، وفقاً لمتغير : النوع، التخصص، الجنسية ؟

٧. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى تقديم المادة العلمية، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية ؟

٨. هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية ؟

٣. هدف الدراسة :

الهدف الرئيس للدراسة هو: اقتراح آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم في المملكة من خلال رؤية أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلم بالمدينة المنورة، وما تقترحه الأدبيات ذات الصلة.

٤. أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات، أبرزها ما يلي :

- تناول موضوع التربية على حقوق الإنسان، أحد مواضيع الساعة، إن لم يكن من أهم قضايا العصر التربوية والتي شغلت وتشغل اهتمام دول العالم، نظراً لما تلعبه التربية من دور هام في تجسيد حقوق الإنسان على أرض الواقع.
- تأتي هذه الدراسة تفاعلا مع حاجة المجتمع السعودي لمعالجة المشكلات التي ترصدها مؤسساته المعنية برعاية حقوقه. فقد سجل التقرير الأول لحقوق الإنسان في السعودية واقع حقوق الإنسان في النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية منها: التكدس في بعض المدارس، ونسبة كبيرة من المدارس لا تزال مستأجرة ولا تتوفر فيها المعايير والشروط اللازمة لممارسة العمل التعليمي والتربوي كما ينبغي، وضعف الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية في جميع المراحل ،وافتقار نسبة من المدرسين والمربين إلى ثقافة حقوق الإنسان. (الجمعية لوطنية لحقوق الإنسان،١٤٢٧هـ،php)، مما يستدعي دراسة الوضع الراهن ومعالجته.
- تأتي هذه الدراسة إيمانا بما دعت إليه الشريعة الإسلامية من تكريم للإنسان وحماية لكرامته وحريته، وإعطائه كامل حقوقه التي فرضها الله، وتأكيداً للمبادئ الواردة في الإعلان العالمي والعربي لحقوق الإنسان، وتفعيلاً للقرارات والتوصيات المتخذة على المستويين العالمي والعربي حول التأكيد على أهمية التربية على حقوق الإنسان.
- يؤمل أن تثير نتائج هذه الدراسة اهتمام شريحة عريضة من المسئولين ومتخذ القرار والمعنيين بقضايا التربية والتعليم، سواء في منطقة الخليج بشكل عام أو المملكة العربية السعودية بشكل خاص، لإحداث تطوير في نظم التعليم يتناسب مع متطلبات التربية على حقوق الإنسان.

٥. مصطلحات الدراسة:

الآليـــــة :

منظومة من الوسائل تستخدم في تحقيق غرض معين. ويقصد بها في البحث الحالي مجموعة البرامج والمناهج والأساليب التي تعمل معاً من أجل تحقيق التربية علـــى حقوق الإنسان في نظام التعليم.

تـــأصـــيل :

المقصود بالتأصيل في الدراسة الحالية هو أنه: جعـل الشيء أســاســـاً فـــي بنية النظـام(النظام التعليمـــي) علـــى المـــستويين النظـــري والتطبيقـــي (الـــسياسة والممارسة).

حقوق الإنسان:

من خلال تحليل المفاهيم المرتبطة بمفهوم حقوق الإنسان وكذلك مفهوم التربيـــة على حقوق الإنسان حاولت الباحثة وضع التعريف الآتي:

هي تلك الحقوق والامتيازات التي تتبناها السياسة التعليمية لدولة ما _ المقصود بها المملكة العربية السعودية _ في إطار استراتيجياتها وثقافتها العامة لتحقيـــق تكـــافؤ الفرص وديمقراطية التعليم دون تمييز في الجنس، والعرق، واللون، وبما لا يخـــــالف الأعـــراف والدين والقانون السائد لتلك الدول، مع المحافظة على الكـــرامة الإنـــسانية، والحريـــة، والمســـاواة، والعدالـــة، والحقـــوق المدنيـــــة والاجتماعيـــة والـــسياسية، والاقتصادية، والثقافية.

التربية على حقوق الإنسان:

مجموعة البرامج والأنشطة المدرسية المعدة من أجل تمكين التلاميذ من " تعلم "، "ومعرفة"، " وفهم"، " وممارسة"، مبادئ حقوق الإنسان.

٦. حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة في الحدود التالية:

حدّ موضوعي :

- تقتصر الدراسة الحالية على الوقوف على واقع تضمين التربية على حقوق الإنسان في التعليم بالمملكة العربية السعودية من خلال النصوص الواردة في نظام الحكم الأساسي، ووثيقة السياسة التعليمية، وملامح من واقع التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- يعد مجال التربية على حقوق الإنسان مجالاً واسعاً يشارك فيه المجتمع بكافة مؤسساته وقطاعاته المختلفة إلا أن الدراسة الحالية ستقتصر تحديدا على ملامح التربية الحقوقية داخل المؤسسات التعليمية في نظام التعليم العام الرسمي.

حدّ بشري:

سيقتصر تطبيق أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في كليات إعداد المعلم بالمدينة المنورة

حد مكاني:

كليات إعداد المعلم بالمدينة المنورة وهي: كلية التربية والعلوم الإنسانية، كلية التربية للبنات للأقسام العلمية، كلية التربية للبنات للأقسام الأدبية، كلية التربية للمعلمات، كلية التربية لإعداد المعلمين.

حدّ زمني:

يمثل عام ١٩٩٣م بداية الحد الزمني الذي يمثل تاريخ انعقاد الندوة الأولى في العالم العربي حول موضوع التربية على حقوق الإنسان في تونس.

٧. الإطار المفهومي للدراسة :

حقوق الإنسان إشكالية المصطلح والمفهوم*

يعتبر مفهوم الحقوق من المفاهيم المركبة، وبخاصة عند إلصاقه بصفة الإنسانية أي "حقوق الإنسان"، فمصطلح حقوق الإنسان من المصطلحات التي يمكن وصفها بالنشوئية أو التطورية،لأنه ينصرف أساساً إلى تفسير كيف نشأت هذه الحقوق على مر التاريخ والعوامل التي ساعدت على تشكله بهذه الصيغة، وما تولد عنه من مفاهيم مرتبطة به ومتجانسة معه إلى حد كبير تحتاج إلى محاولة فك الارتباط بينه وبين المفاهيم المتشابكة والمتداخلة معه، هذا بالإضافة إلى أنه يتحدد وفقاً للسياق

* قامت الأدبيات التي اهتمت بالتربية على حقوق الإنسان على نتائج الدراسات التي أجمعت على أن مفهوم حقوق الإنسان مفهوم غامض الأمر الذي ولد بعض الإشكاليات التي تحول دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان وربما تأصيله في نظم التعليم..الخ.

الأيديولوجي الذي يحويه من ناحية، واستخداماته المختلفة من ناحية أخرى (العروي،١٩٨٣م، ص ص ١٢٧-١٢٩؛ وفراج ،٢٠٠٥م، ص ٦٣).

إن المستقرئ لتحليلات النصوص في الأدب الاجتماعي والسياسي والقانوني لمفهوم حقوق الإنسان، يرى أنه مفهوم واسع النطاق لا يستطيع الفرد تحديده بسهولة، كما أنه مفهوم ما زال التنازع حوله مستمراً، بالإضافة إلى أن المفاهيم والأطر المرتبطة به قد تمثل من الاتساع قيمة مضافة لمفاهيم أخرى تجد بينها طبيعة علاقية قد لا تنفك عند التحليل أو التفسير، أي طبيعة ملازمة. ونوضح ذلك فيما يلي:

المحور الأول: طبيعة العلاقة بين مفهوم حقوق الإنسان وتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية:

الملاحظ أن مفهوم حقوق الإنسان وتكافؤ الفرص قد تطورا معاً إثر صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان* الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨م، التي تقسم هذه الحقوق - حقوق الإنسان - إلى مجموعتين، تشير الأولى إلى الحقوق المدنية والسياسية التي تشمل الحق في الحياة، والحرية، والأمن، والتحرر من العبودية والتعذيب، والمساواة أمام القضاء، والحماية من الاعتقال التعسفي والإبعاد أو الاحتجاز، والحق في محاكمة عادلة، الحق في التملك، والمشاركة السياسية، والزواج، كما تضم تلك المجموعة (الأولى) أيضاً الحريات الأساسية وهي حرية التفكير، والوجدان والاعتقاد الديني، والتعبير عن الرأي، وحرية التجمع لأغراض

* الرسالة الأساسية لهذا الإعلان هي أن لكل إنسان قيمة متأصلة ،وحقوق أساسية لكل شخص في العالم بغض النظر عن عنصره أو لونه أو جنسه أو رأيه السياسي، أو رأي آخر، أو أصله الوطني أو الاجتماعي أو ثروته أو مولده أو أي وضع آخر.

سلمية، حق المشاركة في الحكومة بشكل مباشر عبر ممثلين مختارين بحرية، وتشير المجموعة الثانية إلى الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتي تضم حقوق أخرى، تشمل الحق في العمل، الحق في تساوي الأجور عند تساوي قيمة العمل، الحق في الانضمام إلى النقابات العمالية، الحق في حياة كريمة، الحق في التعليم، والحق في المشاركة في الحياة الثقافية بحرية (ليفين، ١٩٨١م، doc).

ولقد أخذ مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بصفة خاصة، دفعة قوية بضرورة تطبيقه عالمياً ومحلياً، حين نص الإعلان العالمي في أحد مواده على أن لكل شخص الحق في التعليم، ويجب أن يكون التعليم في مراحله الأولى الأساسية على الأقل بالمجان، وأن يكون التعلم الأولي إلزامياً، وينبغي أن يعمم التعليم الفني، وأن ييسر القبول بالتعليم العالي على قدر المساواة التامة للجميع وعلى أساس الكفاءة.

وبطبيعة الحال فإن هذا المنشأ في التطور قابلته روابط أخرى وبخاصة في التعليم، حيث ترتبط فكرة الحق بمفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية، ويشير الأخير إلى تساوي مختلف المواطنين في الحصول على حق التعليم، ومن ثم يمكن اعتبار المجانية هي أحد أوجه الجانب التطبيقي للحق في التعليم، ويؤدي ذلك إلى فتح أبواب المدارس أمام جميع الأبناء على أن لا يتم مطالبتهم بأجور التعليم، وإن حدث العكس فسوف نجد أعداداً غفيرة لن تحصل على حق التعليم وذلك بسبب الفقر، أو بسبب معوقات أخرى لا دخل للتلميذ فيها، قد تحرمه من حق التعليم (علي، ٢٠٠٣م، ص٥ والخلف، ٢٠٠٥م، ص٣٨).

وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن الحق يرتبط بالتكافؤ من حيث المصدر التاريخي، والبعد الاجتماعي والاقتصادي وأن العلاقة الواضحة بينهما يمكن القول بأنها أنتجت

مفهوماً ثالثاً وهو"المجانية"* والذي تحقق من الأول "الحق" (مراد، ١٩٨٧م، ص ١٢١) في إطاره التنظيري وتبلور في الميدان التربوي من الثاني وهو "التكافؤ"، ومثل هذا الارتباط حلقات متداخلة متصلة ومتفاعلة وكأنها علاقة كيميائية.

كما حاول بعض الباحثين ربط مفهوم الحق بالعدالة في ضوء مبدأ التكافؤ، حيث يقرر البعض أن العدالة الاجتماعية في التعليم حق كل فرد أن يلتحق بالتعليم ويستمر فيه بقدر ما تؤهله قدراته واستعداداته واحتياجاته الشخصية دون أن يحول بينه وبين هذا عوائق لون أو جنس أو نوع أو امتيازات طبقية أو مذهبية، مع ضرورة توفير الإمكانيات التي يحصل من خلالها على حقه في التعليم أسوة بغيره (الخلف، ٢٠٠٥م،ص ٤٤؛ وعلي، ٢٠٠٤م، ص ١١)، بمعنى توفير الإمكانيات المادية والبشرية والتنظيمية اللازمة لعملية التعليم الكفء دون تمييز بين نوعيات التعليم ومدارسه المختلفة، وبين المتعلمين أنفسهم وأن يتمتع الجميع بالخدمات التعليمية التي توزعها الدولة، بحيث توزع توزيعاً عادلاً دون تفرقه أو تحيز وبغض النظر عن أي عامل خارجي يرتبط بالنوع، أو الجنس أو المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو البيئة التي ينتمي إليها الفرد. هذه المتغيرات في الأصل هي أساس فكرة الحق، إذ أن القاسم المشترك بين العدالة الاجتماعية والتكافؤ تتبلور في حقوق الإنسان، أي توزيع هذه الحقوق المادية والبشرية وغيرها على الأفراد بغض النظر عن المتغيرات الديمجرافية، أو العقائدية أو الأيديولوجية وغيرها، فهي ضمن حقوقه الطبيعية تؤدى له وفقا لمعايير الكفاءة والعدالة والمساواة.

---

* ترتبط المجانية بتحقيق عدة أهداف منها تحقيق نمو اقتصادي إلا أنه يمكن أيضاً ربطها بمفاهيم وعلاقات أخرى تبرر المجانية.

ومن هذا المنظور تشير العدالة في التعليم: إلى أن يكون أمام كل فرد الفرص التي تتاح للآخرين – دون عقبات – في الحصول على حق الالتحاق بالتعليم بصرف النظر عن المتغيرات التي سبق الإشارة لها، والحق في مواصلة التعليم في المراحل الأعلى دون عائق إذا كانت ميول ورغبات وقدرات المتعلم تسمح بذلك، ورغم ما تأمل إليه الإنسانية في علاقة الحق بالعدالة إلا أن المفهوم الأخير يطرح إشكالية تنطبق بالضرورة على المفهوم الأول وهو الحق، فالعدالة هي المفهوم المطلق والمساواة المطلقة في الإطار القانوني. أما مفهوم العدالة الاجتماعية والمساواة الاجتماعية فإنها لا تنظر إلى هذا المفهوم على أنه مفهوم مطلق وإن اتفق مع المفهوم القانوني للحق في الاستبعاد والانتقاء لعوامل النوع (الجنس) أو العرق أو الدين أو اللون أو الموقع الجغرافي من الناحية الإنسانية، ولكن تتداخل معها اعتبارات مجتمعية قد ترى التمايز هو عين العدالة والمساواة والحق (خضر، ٢٠٠٠م، ص ١٤).

ومجمل القول أن طبيعة العلاقات بين المفاهيم الثلاث: الحق والعدالة والتكافؤ السابق الإشارة إليها جعلت بعض الباحثين يتناولون مفهوم حقوق الإنسان من تلك الزاوية فمنهم من ركز على أن حقوق الإنسان "باعتبارها مجموعة من الامتيازات يجب أن يحصل عليها كل إنسان ويتمتع بها، ويضمنها القانون له ويحميها ذلك لأن تلك الحقوق مرتبطة بالإنسان لكونه إنسان ومن ثم لا يمكن إنكارها عليه أو سلبها منه" (جمال الدين، ٢٠٠٤م، ص ٢٠٤). وهي المعايير الأساسية التي تمكن الإنسان من أن يعيش بكرامة وهي أساس الحرية، والعدالة والمساواة، ومن شأن احترام حقوق الإنسان أن تتيح إمكانية تنمية الفرد والمجتمع وهي واحدة لجميع البشر بغض النظر عن اللون والجنس والدين والرأي السياسي (عبد الحميد، ٢٠٠٤م، ص ١١).

ويمكن بلورة بعض الخصائص لطبيعة العلاقة بين المفاهيم السابق الإشارة إليها ومفهوم الحق فيما يلي:

١. الحق مفهوم إنساني طبيعي للأفراد بغض النظر عن اللون والجنس والعقيدة والأيديولوجيات، والزمان والمكان الجغرافي.

٢. الحق لا يجوز للفرد التنازل عنه أو التصرف به طواعية.

٣. الحق المظهر والمؤشر الأساسي لتكافؤ الفرص والعدالة الاجتماعية في الطبيعة. لذلك عند دراسة هذه المفاهيم نرى أن مفهوم التكافؤ والعدالة وغيرها من المفاهيم المتماثلة محيرة في طريقـــة بحثها ولعلهما يمثلان مشكلة الطاقة في علوم الطبيعة، أي أننا لا نستطيع أن نرى الظاهرة نفسها بل نكتفي بإدراك مظاهرها وتأثيرها (سعد، ١٩٧٨م، ص ٩٤)، فالحق هو القوة الدافعة أو سبب رئيس ومؤشر لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والعدالة في المجتمعات. ومن ثم فإن الأمم والشعوب تتمايز بمقدار ما يناله المواطن فيها من حقوق إنسانية، ومن ثم يمكن دراسة ملامح ومؤشرات الحق في المجتمعات من خلال مظاهرها في كافة المتغيرات ومنها المتغير التربوي والتعليمي، فالبحث في مظاهر الحق يعتبر مؤشراً هاماً في التربية على حقوق الإنسان.

٤. الحق لـــه مظهران المطلق والنسبي، المطلق وهو الموثق المكتوب في القوانين والمواثيق الدولية وغيرها. أما النسبي يتوقف على مدى رغبة الآخر في ممارسة الحقوق، حيث أن الرغبة تكون في الآخر، فهي من منظور هيجل رغبة الذات في اعتراف الآخر بها ورغبته فيها، إذ لا يمكننا الاستيلاء على كينونة الآخر إلا من خلال استيلائنا على رغبته، إن الغير هو هدف الرغبة، إنه دائما

الآخر وفي النهاية، جوهر الرغبة في حقوق الإنسان هو اعتراف الآخر بهذه القيم (بو بكري، ٢٠٠٣م، ص ٤٩).

المحور الثاني: المفاهيم المتعلقة بمفهوم الحق في التعليم:

لتفسير مفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي، يجب أولاً البحث عن المعطيات والمفاهيم الأساسية التي تندرج تحت مفهوم الحق في التعليم أو بالأحرى المفاهيم المتعلقة معه التي أشارت إليها الصكوك الدولية حيث أشارت بعض المواثيق بضرورة نشر ثقافة حقوق الإنسان التي تنص على تدريسها وإعطائها بعداً كونيا وتنمويا شاملا ودائما ومستقلاً، فمنذ صدور الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ونذكر منها : المادة (٢٦) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في فقرتها الثانية، إذ تنص على أنه يجب أن يستهدف التعليم التنمية الكاملة لشخصية الإنسان، وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما يجب أن يعزز التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والشعوب وجميع الفئات العنصرية أو الدينية وأن يؤيد الأنشطة التي تضطلع بها الأمم المتحدة لحفظ السلام، كما أشارت المادة الأولى فقرة (١) إلى حق التعليم في المراحل الأولى والأساسية على الأقل بالمجان.. الخ*.

والمحلل لهذه النصوص يرى أن الإعلان ربط بين الحق والتعليم ومجانيته و إلزاميته في المراحل الأولى باعتبارها المرحلة التي تتشكل فيها شخصية الفرد بغض النظر عن جنسه وانتمائه، كذلك ربطت المادة بين الحق في التعليم في الفقرة الأولى

* الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ١٩٤٨م، المادة(٢٦).

ومجموعة الأهداف التي ترمي لها التربية في تنمية شخصية الفرد تنمية متكاملة وتعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية.

إن الربط بين العلم والتربية والثقافة من جانب وقضية نشر وتعزيز حقوق الإنسان من الجانب الآخر قد منح هذا الموضوع خصوصية في الإعلان، فبدون تربية وتعليم وعلم يصبح موضوع حقوق الإنسان ونشرها وتعزيزها غير ممكن التحقق، بهذا تكون تلك الحقوق عبارة عن مثل عليا ملزمة أخلاقيا وأدبيا أكثر من كونها ملزمة قانونياً.

كما نصت المادة (٥) من الاتفاقية الدولية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم، وهي التي اعتمدها المؤتمر العام لليونسكو (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم) في دورته الحادية عشر ١٩٦٠م في فقرتها الأولى: يجب أن يستهدف التعليم تحقيق التنمية الكاملة للشخصية الإنسانية و تعزيز احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية وأن ييسر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم والجماعات العنصرية أو الدينية، وان يساند جهود الأمم المتحدة في سبيل صون السلام، هذا بالإضافة إلى توصيات الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ١٩٦٨م بشأن تدريس حقوق الإنسان في المقررات الدراسية بشكل تدريجي خلال المرحلتين الأساسية والثانوية من التعليم النظامي، وإضافة إلى ذلك توصية منظمة اليونسكو في عام (١٩٧٤م) بتأكيدها على ضرورة تدريس مادة التربية الخاصة بحقوق الإنسان ضمن البرامج الدراسية، كوسيلة من أجل تربية تحقق السلم والتعاون والسلام الدولي. كما دعت الأمم المتحدة في تقريرها (عشرية التربية على حقوق الإنسان) من ١ يناير سنة ١٩٩٥ إلى ٣١ مارس سنة ٢٠٠٤م الدول والحكومات في خطة عمل خاصة بها على

تأسيس لجنة وطنية من ائتلاف واسع تكون مسؤولة عن وضـــع وتنفيـــذ مـــشروعات وطنية شاملة ودائمة لتعليم حقوق الإنسان في التعليم النظامي وغير النظامي (المعهـــد العربي لحقوق الإنسان، ١٩٩٣م، htm).

وأشارت المادة ١٧ من إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في العالم الإسلامي، الصادر في ١٩٩٠م والمعتمد من المجلس الإسلامي بأوروبا بمناسبة انعقاد مؤتمر دولي بمقر اليونسكو: "من حق الفرد أن ينال كفايته من ضروريات الحياة... وما يلزم لصحة روحه وعقله من علم ومعرفة وثقافة".

المحور الثالث: مؤشرات مفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي:

تظهر مؤشرات مفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي من خلال بعض القضايا المتعلقة به والتي تعتبر مفاهيم حاكمة في التعليم عنيت بها الدراسات التربوية في الكثير من الأبحاث وأهمها:

أولاً: قضية التكافؤ: التي سبق أن تم عرضها وعلاقتها بمفهوم الحق ويمكن بلورة أهم مؤشرات قضية التكافؤ من خلال المستويات التالية (هاشم، ٢٠٠٠م، ص ٥٤):

المستوى الأول: المساواة في الالتحاق:

ويعد هذا المستوى من أهم مؤشرات حقوق الإنسان بل هو نقطة الأساس ونقطة البداية لتطبيق المستويات التالية "إذ أن التباين في الالتحاق في التعليم الأساسي يؤدي إلى تفاقم عدم المساواة في التحصيل العلمي موزعا بحسب النوع والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤م، ص ١١) ويقصد

بالمساواة في الالتحاق توفير فرص الالتحاق المتساوية في أي من أنواع التعليم وبما يتفق مع قدرات كل فرد وميوله.

كما يقصد بمؤشر الالتحاق إجرائياً، هو حق كل فرد في المجتمع تنطبق عليه شروط القبول أن يلتحق بأي مرحلة تعليمية بغض النظر عن أي عامل خارجي قصدت به مبادئ حقوق الإنسان (مثل المستوى الاجتماعي والاقتصادي، أو الجنس، أو المنطقة الجغرافية، أو العرق).

المستوى الثاني: المساواة في المعاملة.

ويقصد به حصول كل طالب على فرص متكافئة مع غيره مع الاستفادة مما تقدمه المؤسسات التعليمية من خدمات، وأن توزع هذه الخدمات توزيعاً عادلاً وبالتساوي بين جميع المؤسسات التعليمية التي تشترك في مرحلة تعليمية واحدة (الخلف، ٢٠٠٥م، ص ١٢٨)، ولا تعني المساواة هنا مجرد وضع جميع الطلاب على خط السباق نفسه عند البداية، لأن المساواة هنا مساواة شكلية منقوصة تتأثر بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المحيط بالأفراد (خضر، ٢٠٠٠م، ص ١٧).

ويتم الكشف عن هذا المستوى في النسق التربوي التعليمي من خلال (الخلف، ٢٠٠٥م، ص ١٢٩):

- توفر المدارس: وهي أن تكون المدرسة مبنية أو قائمة وأن تكون متاحة لكل من يرغب الالتحاق فيها وممن تنطبق عليه شروط القيد بها.
- كثافة الفصول : ويقصد بها مراعاة الشروط المتفق عليها من ناحية مساحة الفصول وملاءمتها لعدد الطلاب.

- المناخ التنظيمي في المدرسة: ويقصد به توفير الخدمات والإمكانيات التعليمية.

المستوى الثالث: المساواة في التخرج والنتائج

ويشير إلى أن يحصل كل تلميذ على الشهادة الدراسية التي تتناسب مع قدراته بحيث يوزع عدد الخريجين في أي مرحلة تعليمية توزيعاً اعتدالياً بقدر الإمكان طالما أن التفوق العقلي ليس حكراً على جماعة معينة داخل المجتمع.

هذا بالإضافة إلى ضرورة حصول كل خريج على فرص متكافئة مع غيره في العمل أو الوظيفة التي تتفق مع قدراته وتخصصه الأكاديمي (الشخيبي، ١٩٨٧م، ص ٢١٠).

ثانياً: قضية ديمقراطية التعليم:

القضية الثانية التي تتعلق بمفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي تتلازم معه وبدونها لن يتحقق تطبيق هذه المفاهيم، (قضية الديمقراطية في التعليم).

والعلاقة بين الديمقراطية وحقوق الإنسان كمفهومين في الأدب السياسي والاجتماعي هي علاقة إنسانية ولا يمكن فصلهما إذ أصبحت الديمقراطية الإطار الذي يمكن أن تتحقق من خلاله ممارسة حقوق الإنسان ممارسة فعالة، وبدون توفير حد أدنى منها لا تتحقق لأي إنسان كرامة ولن تكون له قيمة (جميل، ٢٠٠١م، ص ٨٩) ومن منطلق صعوبة الفصل يمكن القول أن جميع حقوق الإنسان لازمة للديمقراطية (الكيلاني، ٢٠٠١م، ص ١١١) والتجربة العالمية قد جسدت في دعم مسيرة الديمقراطية بإعلانها مبادئ حقوق الإنسان (١٩٤٨م).

إن الديمقراطية وحقوق الإنسان من المفاهيم التي لا تظهر فعاليتها وحقيقتها إلا من خلال الممارسة لذا فإن التربية ومؤسساتها المختلفة تعتبر من بين المؤسسات التي تبدأ بتعليم الأطفال تلك الحقوق وممارستها، مما دعا التربويون إلى دراسة مفهوم ديمقراطية التعليم في الأدب التربوي والاجتماعي، لذلك ذهب البعض إلى القول " أن مفهوم ديمقراطية التعليم يتحقق عندما يتم تسجيل جميع أبناء المجتمع في مراحل التعليم المختلفة، وأن تضمن ديمقراطية التعليم في تعريفها نوعية الفرص، وأن تكون هذه الفرص متوفرة للجميع وبالتالي لا تتحقق ديمقراطية التعليم ما لم تكن الفرص متشابهة ومتقاربة" (Astin, 1990, p 462).

هذه المقولة توضح العلاقة التفاعلية بين حقوق الإنسان وديمقراطية التعليم والفرص التعليمية في النسق التربوي واعتبارها علاقة مصير واحدة من حيث المصدر والتطبيق.

ويعتمد مفهوم الديمقراطية ويستمد وجوده من الممارسة الفعلية له التي تظهر في مجموعة العلاقات والقيم والاتجاهات الحاكمة لسلوك الأفراد وتتسم بالديمقراطية كمنهج لها، وتعتبر كل من المشاركة والعدالة جناحا الممارسة للديمقراطية عموماً، وديمقراطية التعليم على وجه الخصوص. والمقصود بالمشاركة هنا هو تحقيق إسهام فعال من جانب الجماهير في إيجاد وتطوير الفرص التعليمية، والاستفادة منها، وذلك بتهيئة الحد الأدنى من التعليم الذي يعتبر ضروريا لمشاركة الجماهير الفعالة في الحياة المتطورة (نور الدين، ١٩٩٧م، ص ص ٧٣-٧٤).

ثالثاً: قضية التمييز التربوي:

هي التي جاء تعريفها طبقا للاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم التي اعتمدها المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة في ١٤ ديسمبر ١٩٦٠م، والتي توضح أن التمييز هو ما يقصد به أو ينشأ عنه إلغاء المساواة في المعاملة في مجال التعلم أو الإخلال بها، وخاصة حرمان أي شخص أو جماعة من الأشخاص من الالتحاق بأي نوع من أنواع التعليم في أي مرحلة (فهرس حقوق الإنسان في الدول العربية،html). ودخل ميثاق منظمة اليونسكو ضد التمييز في التعليم حيز التنفيذ في عام ١٩٦٢م والآن أكثر من ٩٠ دولة أصبحت من أطراف هذا الميثاق. ويلزم هذا الميثاق الدول الأعضاء بالسياسة الوطنية التي تعزز مبدأ التساوي في الفرص والمعاملة في الأمور المتعلقة بالتعليم،إذ نصت التشريعات على ذلك، بعدم وجود تمييز في قبول الطلبة في معاهد التعليم، أو أي تمييز في معاملة الطلبة. كما يضمن للرعايا الأجانب الحصول على نفس المستوى من التعليم. وتستند إجراءات التنفيذ على نظام من التقارير تقدمها الدول المشاركة، وتدققها لجنة المواثيق والتوصيات. ثم تقدم التقارير وملاحظات اللجنة إلى المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو. ويبقى الإجراء المتخذ الوحيد على شكل قرارات يقررها المؤتمر العام على أساس القضايا المطروحة (ليفين، ١٩٨١م،doc).

وقضية التمييز التربوي هي بالأحرى التي قامت عليها مفاهيم حقوق الإنسان من حيث الانحيازي لجنس معين (ذكور/ إناث)، وليس المقصود هنا الجنس باعتباره وضع بيولوجي ولكنه باعتباره تركيبة وبنية اجتماعية، ومن هنا يصعب على البعض تقدير

مفهوم الجنس أو مواجهته، حيث أن الاختلافات البيولوجية يمكن قياسها إحصائيا، ولكن من الصعب دراسة الفروق بين الجنسين في مسألة اختلاف الأدوار بينهم.

المحور الرابع: مفهوم التربية على حقوق الإنسان.

يمثل مفهوم التربية على حقوق الإنسان إشكالية مزدوجة الأولى بما يحمله مفهوم الحق الإنساني من محتوى معرفي وفلسفي وقانوني، واجتماعي وسياسي وثقافي، وأما الثانية بما تحمله التربية من فنيات ومهارات في الممارسات والأساليب والتطبيق تختلف باختلاف الأيدلوجيات،

التربية كظاهرة أو ممارسة اجتماعية قد ظلت، وستظل في توجهاتها وخلفيتها وأساليب عملها بمثابة ثقافة اجتماعية ـ ثقافية قائمة على منظومة مبادئ وقيم، ومعايير وتصورات ورؤى للذات وللعالم بناءً على مرجعية معينة (محسن، ٢٠٠٤م، ص ٢٤٣).

ورغم الإشكاليات التي تظهر في دراسة المفهوم سواء في الأدب الاجتماعي أو القانوني أو التربوي، إلا أن الدراسة الراهنة تحاول وضع تعريف إجرائي لمفهوم التربية على حقوق الإنسان، يفيد داخل النسق التعليمي ومؤسساته المختلفة وبخاصة في مراحل التعليم ما قبل الجامعي ورؤية الآخر لتلك الحقوق، يتمثل في أنها تلك الحقوق والامتيازات التي تتبناها السياسة التعليمية لدولة ما في إطار استراتيجياتها وثقافتها العامة لتحقيق تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم دون تمييز في الجنس، والعرق، واللون، وبما لا يخالف الأعراف والدين والقانون السائد لتلك الدول، مع المحافظة على الكرامة الإنسانية، والحرية، والمساواة، والعدالة، والحقوق المدنية والاجتماعية والسياسية، والاقتصادية، والثقافية.

ومن هذا التعريف يمكن القول بأن البحث في مفهوم حقوق الإنسان في النسق التربوي إنما يتضمن ثلاث قضايا رئيسة هي : قضية تكافؤ الفرص التعليمية، وقضية ديمقراطية التعليم، وقضية التمييز التربوي، وهي قضايا متفاعلة ومتبادلة مع بعضها البعض ويمكن قياس مفهوم حقوق الإنسان ذلك بمركب من مؤشرات تلك القضايا في الميدان التربوي والتعليمي.

٨. الدراسات السابقة :

أولاً : عرض للدراسات السابقة :

هناك عدد ليس بقليل من الدراسات والبحوث توفرت للبحث الراهن ذات الصلة بحقوق الإنسان والتربية عليها على المستوى العالمي والعربي والمحلي، ومن هذه الدراسات ما يلي:

دراسة عازر وعبد الحميد (١٩٨٥م): هدفت الدراسة إلى محاولة دراسة مظاهر الاختلاف حول ما تقرره المواثيق والسياسات المعلنة في مجال التعليم عما يتحقق في الواقع العملي ولذا انطلقت مشكلة الدراسة البحثية من المادة (٢٦) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، حاولت الدراسة استطلاع مدى تحقيق هذه الحقوق في بعض الدول العربية، واستخدم الباحثان منهج تحليل المضمون من خلال الوثائق المختلفة الخاصة بالسياسات التعليمية، هذا بالإضافة إلى استخدام المنهج الوصفي لوصف مظاهر حق الإنسان في الواقع الاجتماعي والتربوي في المؤسسات التعليمية ولتحقيق أهداف الدراسة حاول البحث دراسة المؤشرات الآتية في مسألة (الحق): أن يكون التعليم مجانيا على الأقل في مراحله الأولية والأساسية وأن يكون التعليم الأولي

إجبارياً، جعل التعليم الفني والمهني متاحا بشكل عام، التعليم العالي مفتوحاً علــى قــدم المساواة أمام الجميع وعلى أساس من الجدارة والاستحقاق، توجيه التعليم نحو تنميـــة الشخصية الإنسانية تنمية متكاملة. ومن خلال تحليل هذه المؤشرات تبين أن مــضمون التعليم يمثل مشكلة في العالم العربي، الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر في كل من دوره الاجتماعي ووظيفته الاقتصادية على حد سواء.

دراسة: ما جينــدزو (Magendzo, 1994) هــدفت الدراســة إلــى عــرض اقتراحات حول كيفية دمج حقوق الإنسان في المنهج المدرسي الرســمي وفــي معاهــد إعداد المدرسين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وقد طبــق الباحــث حلقات بحث ومحاضرات وندوات ومناظرات حول التعليم في ميدان النضال الإنساني في تشيلي وغيرها من دول أمريكا اللاتينية الأخرى، وخلــص لنتــائج/ أهمهــا: أن إدراج النضال الإنساني في التعليم يعني تبني موقفا حرجا وناقداً، وتبرز الحاجة الملحة لإدخال تعديلات في المناهج الدراسية المعلنة والخفية. أن هناك عــدة صــيغ للمعرفــة غيــر موجودة في المنهج لعدم امتلاك القوة أو "القيمة التسويقية"كالموضوعات التــي تتعلــق بالحياة اليومية والثقافة الشعبية وفض النزاعات، كما طرحت الدراسة إشــكالية تعلــيم حقوق الإنسان في موضوع مستقل أو موضوعات متكاملــة وإشــكالية كثافــة التعلــيم وجودته (الكم والكيف) في مجال حقوق الإنسان، وخلصت الدراسة إلى أن إدراج حقوق الإنسان ضمن المنهج يستدعي إعادة تفكير عميق فيه وفي المدرسة كمؤسسة.

دراسة محافظة (١٩٩٤م): سعت الدراسة إلى التعرف علــى المعوقــات التــي تحول أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، واتبعــت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وقد قسم المعوقات التــي تتناولهــا الدراســة

لأربع معوقات وهي: معوقات سياسية قانونية، معوقات اجتماعية، معوقات فكرية وأيديولوجية، معوقات تربوية وأكاديمية. وقد طرحت الدراسة بعض البدائل تتلخص في التالي: تشجيع نقابات المحامين ولجان الدفاع عن حقوق الإنسان العربي والنقابات والاتحادات والروابط والجمعيات المهنية والثقافية التعريف بحقوق الإنسان وحرياته والتوعية بها، تكوين قوى ضاغطة تسخر نشاطها وفكرها وعلمها للدعوة إلى التمسك بحقوق الإنسان وحرياته، الدعوة لإنشاء مراكز للدراسات والبحوث النظرية والتطبيقية والمتعلقة بحقوق الإنسان والديمقراطية في الأقطار العربية، تشجيع طلبة الجامعات العربية على تكوين جمعيات وروابط لحقوق الإنسان تتولى التعريف بحقوق الإنسان وحرياته، حث أعضاء الهيئة التدريبية في الجامعات والمعاهد العليا العربية على القيام بواجباتهم في التعريف بحقوق الإنسان وحرياته.

دراسة رمضان (١٩٩٤م) وكان من أبرز أهدافها التعرف على وضع حقوق الإنسان في العالم العربي، وإبراز دور التربية والتعليم بالعالم العربي في تدعيم الديمقراطية وحقوق الإنسان ونشر المعارف في هذا المجال، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها. وأشارت الدراسة إلى المصاعب التي تواجهها التربية على حقوق الإنسان في أربع قضايا هي: تعدد المرجعيات الفلسفية في مجال حقوق الإنسان، تباين المواقف السياسية المتباينة التي ينطوي عليها المصطلح، الإخفاق في مختلف المستويات التعليمية وارتفاع عدد المنقطعين عن التعليم بصفة مبكرة، المناخ السياسي السائد في عدد من البلدان العربية.. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات على ثلاث مستويات كان أهمها: مستوى الأهداف العامة، مستوى التبليغ، مستوى آليات التبليغ وأساليبه بالمؤسسات التربوية.

دراسة اسكاروس (١٩٩٤م) رصد الباحث فيها حقوق الطفل المصري في التعليم والتعلم كما وردت في المواثيق العالمية والقومية والوطنية التي تقرها الحكومة المصرية بجانب إسهامات بعض المفكرين العالميين التي يتبناها أغلب المتخصصين في التربية في مصر ثم استقرأ منها الأبعاد الستة لمفهوم حقوق الطفل في التعليم والتعلم وهي : من حق الطفل المصري أن يلحق بالتعليم الأساس المجاني بغض النظر عن نوعه (ذكر/أنثى) أو مستوى أسرته الاقتصادي والاجتماعي أو توجهه السياسي والديني، من حق الطفل المصري أن يواصل التعليم في المراحل المختلفة وفق قدراته واستعداداته الطبيعية ووفق حاجات المجتمع، تنويع المناهج ومتطلبات التدريس لتتلاءم مع قدرات التلاميذ المختلفة في البيئات المختلفة، تنويع طرق التدريس مع التركيز على أسلوب حل المشكلات وإتباع الأسلوب العلمي للتفكير، توافر إمكانات التعليم والتعلم في المدارس المختلفة والبيئات المتنوعة، وصول مستوى تعليم وتعلم الناشئة للدرجة التي تؤهلهم ليكونوا مواطنين على وعي معرفي ووجداني وسلوكي كافي بظروف مجتمعهم وبيئتهم المحلية وكشفت الدراسة عن قصور في الوفاء ببعض هذه الأبعاد، وحاول الباحث تبيان النتائج لمصادرة بعض حقوق الإنسان وخلص منها ببعض النتائج منها: تصدع التماسك الوطني، زرع بذور التعصب والإرهاب، تشوه النزعة الدينية، تشوه الوجدان الشخصي.

دراسة تبيتسي Tibbitts (١٩٩٤م) سعت الدراسة لرصد التحديات التي اعترضت تقديم مبادئ حقوق الإنسان في كل من المدارس الابتدائية والثانوية في المجتمع الروماني بعد تغير السياق الشيوعي في أوروبا الشرقية عقب انهيار سور برلين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وكشفت الدراسة

عن جملة من المعوقات تحول دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان مثل : ضعف أجور المعلمين، عدم شعورهم بمكانتهم وقيمتهم في المجتمع، وكذلك الضغوط الواقعة على المعلم بضرورة إنهاء المقررات في فترة زمنية محددة ونظرة المعلمين إلى أن مهمتهم الأولى هي إعداد المتعلمين لاجتياز الامتحان، بالإضافة إلى قلة الوسائل التعليمية ونقص فرص التدريب وضيق الوقت الكافي وانتهت الدراسة إلى عرض سمات برنامج قومي فعال في مجال تعليم المواطنة وحقوق الإنسان.

دراسة السيد، وآخرون (١٩٩٧م): بحثت الدراسة مدى اهتمام المقررات الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي في مصر بحقوق الإنسان. واستندت الدراسة إلى أربع دراسات تفصيلة تناقش كل منها مدى التعرض لهذه الحقوق في أربع مقررات دراسية هي: اللغة العربية، والتربية الدينية، واللغة الأجنبية (الإنجليزية) والمواد الاجتماعية. وقد بلغ عدد الكتب التي درسها الفريق ستين كتابا منها أربع وثلاثون للمرحلة الابتدائية وست وعشرون للمرحلة الإعدادية، واعتمد أعضاء الفريق أسلوب تحليل المضمون في دراسة حقوق الإنسان في تلك المقررات، وقسمت الدراسة حقوق الإنسان إلى حقوق عامة تضمنها ٩ فئات رئيسة وحقوق خاصة وحقوق جماعية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن حقوق الإنسان لا تدرس كمادة مستقلة في أي من سنوات التعليم الأساسي في مصر، أن حقوق الإنسان نادرا ما ترد كموضوع مستقل في المقررات, وإنما جاءت دائما كإشارات متناثرة في ثنايا الكتب المختلفة وهي إشارات متتابعة في أكثر من كتاب في نفس السنة الدراسية, وفي مقررات مختلفة في سنوات دراسية متعاقبة.

دراسة عبد الحميد ومغيث (١٩٩٧م): التي سعت إلى التعرف على واقع حقوق الإنسان في المقررات الدراسية وذلك لوضع أسس لمنهج مقترح لتدريس حقوق الإنسان، واعتمد الباحث منهج تحليل المضمون لتحليل مقررات اللغة العربية، والدراسات الاجتماعية المقررة على الصفوف من الرابع إلى الثامن في ضوء حقوق الإنسان وكذلك تحليل الأهداف الدراسية لتلك المواد في الصفوف السابق ذكرها. وكشفت الدراسة عن نتائج أهمها: أن هذه المقررات لا تراعي إنسانية الطلاب ولا حقهم في التعليم الذي يتناسب مع ظروف العصر وتطوراته، أنها لم تستخدم مفهوم حق الإنسان أو أي حق يرتبط به، وإنما جاءت بعض هذه المفاهيم كالتسامح والسلام دون ارتباط بكلمة حق، أما مفهوم الحرية فلم يحظ بأي اهتمام ومن النادر وجوده في المقررات، أما أهم توصيات الدراسة فهي: عند تدريس منهج لحقوق الإنسان ينبغي أن يرتبط المنهج بالقيم الأصيلة للمجتمع وذلك من خلال مقرر مستقل إلى جانب التكامل مع المناهج الدراسية، أن يهتم المنهج بالواقع والتطبيق من خلال تحليل الواقع تحليلا علميا موضوعيا، التركيز على حقوق الإنسان الأساسية نظرا لضرورة ضمان مستوى معين من الحقوق، يجب أن لا يكون تعليم حقوق الإنسان إعادة وتكرارا لمبادئ غامضة ونصوص من المواثيق الدولية.

دراسة سلام (١٩٩٧م) التي هدفت إلى تحديد دواعي تعليم حقوق الإنسان بمراحل التعليم قبل الجامعي، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأسلوب تحليل المحتوى لتحليل الوثائق الدولية في شأن حقوق الإنسان للتعرف على أنواع الحقوق التي تحتويها ومفردات هذه الحقوق واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة موافقة أفراد العينة على جميع المفردات المتعلقة بالدواعي المعرفية

والقيمية لتعليم حقوق الإنسان، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات تتلخص في: تضمين أهداف التعليم قبل الجامعي إعداد الإنسان المصري لحماية الأمن القومي والسلام الاجتماعي وتقدير حقوق الإنسان، وأن تولي السلطات التعليمية اهتماما بالتربية الدولية وأنشطتها المختلفة في مراحل التعليم قبل الجامعي، وأن يكون تدريس حقوق الإنسان قائما على النشاط والممارسة والخبرات، وأن يكون إعداد المعلمين وتدريبهم يتضمن مقررات قائمة على منهج النشاط في مجال حقوق الإنسان والحريات الأساسية وتنظيم ذواتهم وتحمل مسئولياتهم والالتزام بواجباتهم وتعزيز الانتماء والاعتزاز بمجتمعهم المدرسي، وأن تتولى وسائل الإعلام الاهتمام بزيادة الوعي بحقوق الإنسان، وأن يهتم رجال الوعظ الديني بتوعية أفراد المجتمع بموضوع حقوق الإنسان في أبعاده السياسية والاجتماعية والدينية وغيرها.

دراسة الصاوي (٢٠٠٠م) هدفت الدراسة إلى أمرين هما: الأول وصفي يسعى في إطاره إلى رصد مدى كثافة الإشارة إلى حقوق الإنسان وطريقة معالجتها وعرضها في المقررات الدراسية. والأمر الثاني يتمثل في تحليل التركيب الموضوعي لمفرداتها،اعتمدت الدراسة علي أسلوب تحليل المضمون للمقررات الدراسية في جمع المادة العلمية وتحليلها، وكانت أهم المقترحات التي جاءت بها الدراسة هي:ضرورة إيجاد مدخل تكاملي يبدأ بأن يكون تطوير المقررات الدراسية جزءاً من عملية تطوير شامل للنظام التعليمي المدرسي، تخصيص مقرر يعالج ثقافة حقوق الإنسان ومكوناتها وأهميتها في التطور المجتمعي الشامل من ناحية وفي التعاون بين الأمم والشعوب في تعزيز الاتجاه السلمي في التعاملات الدولية، الإشارة إلى فلسفة ومكونات حقوق الإنسان صراحة عند تناولها في المقررات الدراسية أياً كان حجم هذا التناول بحيث يساعد على

ترسيخ المصطلح، رصد الواقع لحقوق الإنسان على خريطة المحتوى والمضمون العام للكتب الدراسية في مقرر المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي.

دراسة تونى (٢٠٠٤م) سعت الدراسة إلى المساهمة في استجلاء طبيعة ثقافة حقوق الإنسان عند التلاميذ (مرحلة التعليم الثانوي) من خلال رصد مواقفه من الإدارة المدرسية، وذلك بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة تخدم إشكالية البحث. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهدافه أما أداة الدراسة فقد استخدم الاستبيان، وطبقت على عينة عشوائية من طلاب وطالبات المستوى الثاني الثانوي (أدبي/علمي) وقد أسفرت الدراسة الميدانية عن نتائج تتلخص أهمها في: ردود أفعال التلاميذ حيال الإدارة التربوية تميل إلى التجانس بالنظر إلى متغير الجنس، كما ترجح الإدارة من منظور التلاميذ، أسلوب العنف على حساب الحوار، فضلاً عن ذلك تتسم ثقافة حقوق الإنسان لدى المفحوصين، بالضعف والافتقار، فهم لا يدركون الفرق بين الحق والواجب، وتتم في كثير من الأحيان عن جهل بمقتضيات النظام الداخلي للمؤسسة.

الزهراني (٢٠٠٤م) هدفت الدراسة إلى التعرف على : مفاهيم حقوق الإنسان وتطورها التاريخي، ومكانة حقوق الإنسان عامة، وحقوقه التربوية والتعليمية والثقافية على وجه الخصوص في الإسلام. وعلى أهم التطبيقات العلمية لحقوق الإنسان التربوية والتعليمية والثقافية في المملكة(أنموذجاً). واعتمد الباحث المنهج التاريخي الوثائقي لاستعراض حقوق الإنسان في الماضي، وما وصلت إليه حقوق الإنسان في العصر الحاضر، والمنهج الوصفي لمعرفة البواعث والدوافع، والمحرضات لحقوق الإنسان، وفهم النصوص الشرعية والقانونية والمعاهدات والإعلانات والمواثيق التي تصدت لحقوق الإنسان عامة. والمنهج الاستنباطي لاستنباط الفوائد، والتطبيقات التربوية

لحقوق الإنسان من وجهة نظر الإسلام. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن حقوق الإنسان في الإسلام أشمل وأعمق من حقوق الإنسان في الوثائق الوضعية. وأن لها صفة الإلزام بالنسبة للمسلمين، وأن أول إعلان في العالم على إلزامية التعليم ومجانيته وحريته كان في الإسلام، حيث تميزت المملكة العربية السعودية برعايتها لحقوق الإنسان التربوية والتعليمية لحقوق الإنسان.

دراسة خطاب وآخرون (٢٠٠٤م) وقد هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الذي يدور حول أهم فعاليات التربية في تنمية الوعي بحقوق الإنسان في الإسلام، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي لدراسة مشكلة البحث الحالي وتضمنت الدراسة بالإضافة إلى الإطار العام لمشكلة الدراسة وأهدافها البحثية محورين رئيسيين هما: حقوق الإنسان في الإسلام وتميز فلسفة الإسلام في تقرير مبادئ حقوق الإنسان، وفعاليات التربية على حقوق الإنسان من خلال التنشئة الاجتماعية والعملية التعليمية في الأسرة والمدرسة والجامعة.وانتهت الدراسة إلى عدد من النتائج من بينها: تميز فلسفة الإسلام في تقرير مبادئ حقوق الإنسان في ميدان الفكر والممارسة عن الفلسفة الوضعية، وجود تناقض واضح بين الفكر والممارسة في ميدان حقوق الإنسان، قصور دور الأسرة في ميدان التوعية بحقوق الإنسان، سيادة طرق التدريس القائمة على الحفظ والتلقين مقابل طرق التدريس القائمة على المناقشة والحوار، تهميش دور الطلاب في إدارة مؤسساتهم التعليمية، التركيز على الاستظهار في نظم التقويم.

دراسة المعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠٤م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مكانة حقوق الإنسان في المنظومة التربوية لكل من المغرب، والجزائر، وتونس، ومصر، والسودان، وسوريا، ولبنان، والأردن، واليمن. واستخدمت الدراسة منهج

تحليل المضمون فوقفت عند النصوص والصور والقوانين والكتب التعليمية. وضمت الدراسة أربعة محاور رئيسة هي التعليم وطبيعته، والكتب المدرسية والبناء والمضمون، والأساليب التربوية ومناخ التدريب وذيلت الدراسة ببعض التوصيات.توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: أن التعليم يحظى باهتمام خاص لدى مختلف الحكومات العربية، ويظهر ذلك من خلال مؤشرات خمس هي: الدساتير العربية تقر في أغلبها مبدأ التمسك بالقيم الإنسانية بين الشعوب وتقر الكرامة الإنسانية والعدالة والحرية وعملها للسلم والتقدم الدولي، وإقرار حق التعليم للجميع ومجانيته. الكتب المدرسية توزع بأسعار التكلفة وأقل أو توزع بالمجان، الدولة تسمح لأبناء المواطنين غير العرب بتعلم لغاتهم، بنية النظام التعليمي في المنطقة العربية تؤكد أن الحق في التعليم ما زال في عدة بلدان مهضوماً بالنسبة إلى الفئات الفقيرة. وأن التطور الكمي في التعليم كان على حساب النوعية، تعدد مرجعية حقوق الإنسان، بالإضافة إلى غياب إستراتيجية واضحة متكاملة الأمر الذي يؤدي إلى الازدواج في التكوين والتأرجح بين الولاء إلى قيم مضادة مما يجعل التربية على حقوق الإنسان امرأ مستعصيا.

وطفة؛ الرميضي (٢٠٠٦م) هدفت الدراسة إلى تقصي واقع حقوق الإنسان واتجاهاتها في المدرسة الكويتية المعاصرة، وذلك من خلال تشخيص الموقف التربوي للتعليم الكويتي المعاصر من حقوق الإنسان وقيمه المتنوعة، ومدى تمكن المدرسة الكويتية المعاصرة من مواكبة حركة العصر في تأصيل حقوق الإنسان تربوياً في نسق الحياة التربوية في المدرسة الكويتية، واعتمد البحث المنهج الوصفي وأدواته استبانه مُحكَمة تدور حول واقع حقوق الإنسان في التعليم الكويتي، وجهت لعينة بلغت ١٨٠٧، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان أبرزها : أن الغالبية الكبرى من أفراد العينة يعتقدون

أن المدرسة الكويتية تعزز قيم حقوق الإنسان ومبادئها، كما يوافقون على ضرورة تدريس حقوق الإنسان في المدرسة بوصفها ثقافة غربية، وكان الإناث أكثر قبولا من الذكور لفكرة تدريس حقوق الإنسان بخلفيتها الغربية، ويعطون أولوية للحقوق الواردة في الشريعة الإسلامية، ويرى الأكثرية أن المقررات المدرسية تفتقر إلى مفاهيم حقوق الإنسان، كما وافق أفراد العينة على إفراد مادة وتخصيصها لتعليم حقوق الإنسان، وعلى تدريس حقوق الإنسان ودمج حقوق الإنسان في مقررات المواد الاجتماعية، ولاسيما الحقوق التي تقرها الشريعة الإسلامية.

دراسة القمحاوي (٢٠٠٦م) هدفت الدراسة إلى دراسة حقوق الإنسان المتعلم في المدرسة الثانوية العامة على أسس علمية للتعرف على واقع تمتعه بها، والكشف عن المعوقات التي قد تحول دون تمتع المتعلم بحقوقه الإنسانية داخل المدرسة الثانوية العامة الحكومية بمصر(محافظة البحيرة)، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة استبانه وجهت إلى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة الحكومية، واستبانه أخرى للكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون كفالة تمتع المتعلم بحقوقه الإنسانية داخل المدرسة الثانوية العامة وجهت إلى عينة من المعلمين بالمدارس الثانوية العامة الحكومية.توصلت الدراسة إلى نتائج كان أبرزها: أن المتعلمين لا يتمتعون بحقوقهم الإنسانية المختلفة، أن أبرز المعوقات التي تحول دون تمتع المتعلم بحقوقه الإنسانية داخل المدرسة الثانوية العامة تمثلت في ضعف رواتب المعلمين ،وارتفاع الكثافة الطلابية داخل الفصول، ونظرة المدرسة إلى اجتياز الامتحانات كغاية في حد ذاتها، وعدم أخذ آراء المعلمين في الاعتبار بشأن تطوير العمل المدرسي.وانتهت الدراسة

بعرض مجموعة من السبل والإجراءات التي تهدف إلى تفعيل تمتع المتعلم بحقوقه الإنسانية داخل المدرسة الثانوية العامة.

دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٨هـ) هدفت الدراسة إلى التعرف على رؤية المجتمع (الطالب، الطالبة –المعلم،المعلمة– ولي الأمر) نحو واقع التعليم العام، واعتمدت الدراسة الاستطلاعية على المنهج الوصفي وأدواتها ثلاث استبانات موجهة لعينة من مجتمع الدراسة (جميع الطلاب والطالبات، جميع المعلمين والمعلمات، أولياء أمور الطلبة) في المملكة العربية السعودية، وخلصت الدراسة إلى نتائج كانت أهمها: أن ما يقارب ثلث الطلاب والطالبات لا يسمح لهم المعلم (المعلمة) بإبداء الرأي والاختلاف في وجهات النظر إلا في حالات نادرة، أن العلاقة بين المعلم والطالب ممتازة إلى جيدة، أن معظم الطلاب لا تتاح لهم المشاركة في القرارات الخاصة بهم مطلقاً، أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب (الطالبات) يشتكون من عدم جودة دورات المياه وعدم توفر مياه صالحة للشرب. ويجد أكثر من نصف العينة أن المختبرات وصالات الرياضة، وغرف النشاط لا ترقى إلى المستوى المطلوب، يرى حوالي ربع العينة من أولياء الأمور أن أساليب التقويم المتبعة في الصفوف الأولية جيدة ،وأن مجالس الآباء تؤدي دوراً مهماً في العملية التعليمية، أن نسبة كبيرة من أولياء الأمور يعتقدون حاجة أبنائهم للدروس الخصوصية ولكن بدرجات متفاوتة.

دراسة الصبيح وآخرون (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م) هدفت الدراسة إلى التعرف عن مدى ورود حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب المدرسية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية،اعتمدت الدراسة على أسلوب تحليل المضمون للمقررات الدراسية

حيث تناولت بالتحليل ١٨٩ كتابا مدرسيا في مراحل التعليم العام الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وكانت الكتب موزعة على خمس وحدات هي وحدة العلوم الشرعية ووحدة اللغة العربية ووحدة العلوم الاجتماعية ووحدة اللغة الانجليزية ووحدة المكتبات والبحث. وقد صمم الباحثون في التحليل دليلا لحقوق الإنسان في الإسلام احتوى على ثلاثة وثلاثين حقا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كانت أهمها ما يلي: أظهر التحليل الكمي أن الحقوق وردت ٢٥٥٩ مرة في الكتب المختارة للتحليل وجميعها متفقة مع حقوق الإنسان في الإسلام ماعدا مرة واحدة. أظهر التحليل الكمي تميزا في ورود حق الكرامة الإنسانية، وأن أكثر الحقوق وروداً هي حق الضمان والتكاتف الاجتماعي وحق الوالدين وحق النصيحة وحق العيش في بيئة نظيفة وحق حفظ النفس، وأضعفها وروداً أربعة حقوق هي: حق حماية الحقوق الفكرية وحق التعبيرعن الرأي وحق الخصوصية الشخصية وحق أسرى الحرب.كما أظهر التحليل الكيفي قصورا في تناول الكتاب المدرسي لأربعة حقوق هي: حق التعبير عن الرأي، وحق المشاركة السياسية، وحق السفر والتنقل، وحق الجنسية والمواطنة، وأضاف حقا واحدا لم يرد ضمن دليل الحقوق وهو حق الأخوة، وضمنت الدراسة تصورا. مقترحا لتدريس الحقوق في التعليم.

ثانياً: موجهات الدراسات السابقة لمنهجية الدراسة الراهنة:

مثلت الدراسات السابقة في الدراسة الراهنة موجهات لمنهجية البحث وذلك على النحو التالي:

❖ موجهات نحو المفهوم:

- معظم الدراسات التي تناولت مفهوم حقوق الإنسان أشارت إلى أنه مفهوم به نوع من الخلط ومتشابك مع مفاهيم أخرى، وأنه مفهوم أيديولوجي، فالمفهوم يستدل من سياقه وأيديولوجيته وهذه الإشكالية التي جعلت معظم الدراسات السابقة تخلط في مفاهيم حقوق الإنسان الأصلية أو الفرعية، وبخاصة عند تناول المفهوم خلال السياق التربوي فالمفهوم مصدره الأصلي عند البعض قانوني وتاريخي ووثائقي والبعض الآخر اجتماعي وثقافي.
- المفهوم في التربية والتعليم مر بإشكالية ثنائية، أولهما أنه مفهوم فلسفي وأيديولوجي (الحقوق)، وثانيها إذا أُضيف إليه مصطلح تربية يزداد غموضا.
- المفهوم مركب يضم عائلة مفاهيمية، وبخاصة عند القراءة التربوية.

وحاولت الدراسة الحالية الاستفادة من الدراسات السابقة وإزالة الغموض واللبس الذي يعتريه، ومحاولة قراءته من خلال الأدبيات المختلفة التي تناولت هذا المفهوم.

❖ البحث حول خصوصية حقوق الإنسان:

- غلب على معظم الدراسات السابقة محاولة دراسة مضمون حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بالتحليل الكمي، وهو الأكثر شيوعاً، تاركين التحليل الكيفي لتأويل القارئ والباحث. ولذاحاولت الدراسة الراهنة إلى فهم هذه الإشكاليات من ملامح حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية.

❖ البحث حول المؤشرات:

أن التفسير الكيفي لمفهوم حقوق الإنسان ومؤشراته الكمية المختلفة إنما يدل على أن هذا المفهوم له دلالات داخل النسق التربوي، ولذا حاولت الدراسة الراهنة التطرق إلى دراسة ملامح مؤشرات التربية على حقوق الإنسان في النسق التربوي من خلال بعض المؤشرات التي من خلالها يمكن للقارئ فهم هذه الحقوق عند ممارستها داخل النسق التعليمي.

❖ توجيه أداة الدراسة:

وجهت الدراسات السابقة محاور الاستبيان، حيث راعت عند بناء الأداة أن المطلوب هنا الكشف عن ما تجهله الدراسة وليس ما هو معلوم منها، كما أن معظم الدراسات السابقة استخدمت تحليل المضمون في معظم الدراسات، الأمر الذي يبدو من الأجدر توجيه الأداة إلى المختصين وهم أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلمين لأخذ آرائهم حول تلك الآلية، كما أن الدراسات السابقة كان لها الفضل في بناء محاور الاستبيان، فالاستبيان المطروح هو عبارة عن أفكار مستقاة من الإطار النظري للدراسة أولاً، ومقاييس واستبيانات سابقة ثانياً.

❖ منهج الدراسة:

وجهت الدراسات السابقة الدراسة الحالية لاستخدام المنهج المناسب الذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة التي تطرح إشكالية مصطلح مفهوم حقوق الإنسان ضمن أولويات تأصيل هذا المفهوم، وتحاول فك الارتباط بينه وبين المفاهيم المتشابكة معه باستخدام

التحليل الفلسفي، هذا بالإضافة إلى استخدام الباحثة المنهج الوصفي وذلك ببناء استبانه للكشف عن أهم آليات التأصيل.

٩. إجراءات الدراسة الميدانية

٩-١. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة أسلوب التحليل الفلسفي، ليس بمعناه البحث في موضوعات فلسفية بالمعنى التقليدي وإنما في كيفية استخدام التفكير الفلسفي كمنهج أداة للتحليل الناقد لمفاهيم على المستوى النظري، ويتحقق ذلك على مستوى الدراسة الراهنة عن طريق مناقشة بعض الإشكاليات المتعلقة به بشكل مباشر حول المفهوم والتي تؤدي إلى نوع من المقاربات الفكرية لتفسير المفهوم.

كما استخدمت الباحثة أيضاً المنهج الوصفي المسحي: الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة وذلك بهدف وصف وتحليل الظاهرة المدروسة من حيث، طبيعتها، ودرجة وجودها، من خلال جمع المعلومات لمعرفة الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة مما يمكن الباحث من تقديم وصف وتشخيص الواقع بشكل شامل ودقيق (العساف، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، ص ص١٩١-١٩٣)، والإفادة منها في بناء آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك عمدت الباحثة لإتباع الإجراءات التالية:

- دراسة نظرية في الوثائق والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- دراسة ميدانية: تطبيق استبانة تتضمن آلية مقترحة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم، أجري عليها اختبار الصدق الظاهري بعرضها على

مجموعة من المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، واختبار الثبات للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، ثم تحليل نتائجها.

٩-٢. مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) بكليات إعداد المعلم التابعة لجامعة طيبة بالمدينة المنورة* وهي: (كلية التربية والعلوم الإنسانية، كلية التربية للبنات للأقسام العلمية، كلية التربية للبنات للأقسام الأدبية، كلية التربية للمعلمات، كلية التربية لإعداد المعلمين) وقد بلغ عددهم ٣٢١ عضو هيئة تدريس، يمثل منهم الذكور (١٤٥) والإناث (١٧٦)، موزعين حسب النوع (١٣٠) سعودي (١٩١)غير سعودي أما بالنسبة لمتغير التخصص (١٩٠) غير تربوي (١٣١) تربوي.

٩-٣. أداة الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد استبانة تضمنت ما توصلت إليه من تصور مقترح لآلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتحددت المحاور الأساسية لأداة الدراسة (الاستبانة) والبالغ عددها خمس محاورهي: تأصيل التربية على حقوق الإنسان على مستوى السياسات التعليمية، وسائل تفعيل الأنظمة والسياسات الإجرائية داخل النسق التربوي، كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وماتحويه من مضمون، أساليب تذليل الصعوبات التي تقف

* تم ضم جميع كليات إعداد المعلم لجامعة طيبة عام ١٤٢٨هـ لتتبع بذلك جميع الكليات لوزارة التعليم العالي.

دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي، سبل ضمان استمرارية العمل ضمن إطار التربية على حقوق الإنسان.

٩-٤. صدق الاستبيان Validity:

تم حساب صدق الاستبيان بطريقتين:

-الصدق الظاهري Face Validity (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٧٨) محكماً من المختصين، استجاب منهم (٢٥) محكماً وطلب منهم ابداء مرئياتهم من حيث، مدى وضوح العبارات، مدى انتماء العبارة للمحور، مدى أهمية العبارة، مدى مناسبة مقياس الاستجابة، إضافة ما يرونه مناسب لم يرد في الاستبانة.

وبعد دراسة الردود تم تعديل الصورة الأولية للإستبانة لتشمل (٨٠) عبارة موزعة على أربع محاور رئيسة هي: تأصيل مفهوم التربية على حقوق الإنسان في وثيقة السياسة التعليمة للمملكة العربية السعودية، وسائل تفعيل الأنظمة والسياسات الإجرائية داخل النسق التربوي، الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي. يطلب من المستجيب الإجابة بوضع علامة (√) أمام أحد خيارات المقياس التي تتفق مع رأيه وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

-صدق الاتساق الداخلي Internal consistently Validity:

لحساب الصدق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة لكل عبارة في المحور والمجموع الكلي لهذا المحور، وبين الدرجة على كل محور في

الاستبانة والمحاور الأخرى المكونة للإستبانة، حيث اتضح أن قيم معـــاملات الارتبـــاط عالية، وكلها ذات دلالة إحصائية، ويدل ذلك على اتساق عبارات الاستبانة.

٩-٥. ثبات الاستبيان Reliability:

للتأكد من أن أدوات الدراسة تعطي نفس النتائج إذ ما طبقت أكثر من مرة تحـــت ظروف مماثلة، تم حساب معامل الارتباط حساب ثبات الاستبيان وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbackh) ثبات الاستبانة (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفـــع، بينما نجد أن أكثر المحاور ثباتاً المحور الثاني (٠,٩٥) في حين تـــراوح ثبـــات بقيـــة المحاور بين ٠,٩٢ و٠,٧٦ وجميعها تعتبر مقبولة ويتضح ذلك في الجدول التالي:

جدول رقم (١)
حساب ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور المراد حساب الثبات له	معامل ألفا
المحور الأول: تأصيل التربية على حقوق الإنسان على مستوى السياسة التعليمية.	٠,٧٦
المحور الثاني: آلية التأصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية في نظام التعليم.	٠,٩٥
المحور الثالث: الآلية المناسبة لكيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون.	٠,٨٥
المحور الرابع: الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي.	٠,٩٢
إجمالي الاستبانة	٠,٨٧

٩-٦. الأساليب الإحصائية:

بعد ترميز البيانات ورصدها في جدول برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي:

التكرارات (Frequencies)، والنسب المئوية (percent) والمتوسط الحسابي (Arithmetic Mean)، واختبار كا٢ (Chi-square)، واختبار t.test، ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbackh)، لحساب معامل ثبات محاور الاستبانة ومعامل ثبات إجمالي الاستبانة.

٩-٧. مفتاح الصحيح:

تم تصحيح الاستجابات وفق التالي:

- تم ترميز المعلومات الأولية لعينة الدراسة المتعلقة بالنوع (ذكر، أنثى)، التخصص (تربوي، غير تربوي)، الجنسية (سعودي، غير سعودي).
- تم إعطاء قيم رقمية لكل خيار من خيارات معيار تدرج الإجابات المتعلق بمدى مناسبة الآلية المقترحة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان كما يلي:(موافق بشدة ٥، موافق ٤، محايد ٣، لا أوافق ٢، لا أوافق بشدة ١).
- تم حساب القيمة اللفظية لدرجة الموافقة وفق قيمة متوسط الاستجابات لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ولكل مجال من مجالاتها على النحو التالي:

جدول رقم (٢)
يوضح القيمة اللفظية لدرجة الموافقة وفق قيمة المتوسط*

درجة الموافقة لفظياً	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
قيمة المتوسط	٤,٢١ – ٥	٣,٤١ – ٤,٢	٢,٦١ - ٣,٤	١,٨١ -٢,٦	١ - ١,٨

١٠. نتائج الدراسة:

أما أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة فكانت على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول

ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى السياسة التعليمية؟

* لتحديد طول الخلية تم إيجاد المدى بطرح أعلى قيمة يمكن أن تأخذها العبارة من اقل قيمة يمكن أن تأخذه العبارة أي ٥-١=٤، ثم تم قسمة الناتج على عدد تدرجات المقياس، ليصبح ٤÷٥=٠,٨.
ولتحديد طول الخلية الأولى تم إضافة الناتج إلى أقل قيمة يمكن أن تأخذها العبارة وتتكرر عملية الإضافة إلى الوصول إلى أعلى قيمة يمكن أن تأخذها العبارة.

الجدول رقم (٣)

يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان على مستوى السياسة التعليمية

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
تعد وثيقة السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية بمثابة إعلانًا رسميًا من الدولة تفصّل الأسس والمبادئ التي يرتكز عليها مسار البناء التعليمي والدور المنوط بالتعليم من رعاية النشء فهل ترى أن:										
١	مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب تضمينه صراحة في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.	ت	١٠٤	٥٩	٩	٨	٠	*١٤٠,٩٣	٤,٤٤	٢
		%	٥٧,٧٨	٣٢,٧٨	٥	٤,٤٤	٠			
٢	مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يحتاج لإصدار	ت	٧٦	٦٨	٢٦	١٠	٠	*٦٨,٣٦	٤,١٧	٥
		%	٤٢,٢٢	٣٧,٧٨	١٤,٤٤	٥,٥٦	٠			

* تعني أنها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	أنظمة جديدة في لوائح مستقلة.									
يكون إعادة النظر في السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية بتضمينها أهداف حقوق الإنسان المشتقة من:										
٣	المواثيق العربية (إعلان القاهرة لحقوق الإنسان على سبيل المثال...	ت	٥٤	٦٨	٤٣	١٠	٥	*٨٤,٢٨	٣,٨٧	٧
		%	٣٠	٣٧,٧٨	٢٣,٨٩	٥,٥٦	٢,٧٨			
٤	المواثيق الدولية (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان اتفاقيات حقوق الطفل، حقوق المرأة...) التي صادقت عليها المملكة	ت	٦٩	٦٨	٢٨	٩	٦	*١٠٥,٧٢	٤,٠٣	٦
		%	٣٨,٣٣	٣٧,٧٨	١٥,٥٦	٥	٣,٣٣			

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا2 ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	العربية السعودية.									
تناولت وثيقة السياسة التعليمية في المملكة ثلاثة مبادئ تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان وهي الكرامة الإنسانية والمساواة والعدالة ولم تذكر صراحة مبدأ الحرية فهل ترى التأصيل يتطلب:										
٥	تضمين مبدأ الحرية بشكل عام في وثيقة سياسة التعليم.	ت	٦١	٥٤	٣٦	٢٦	٣	*٥٩,٣٩	٣,٨	٨
		%	٣٣,٨٩	٣٠	٢٠	١٤,٤٤	١,٦٧			
٦	تضمين مبدأ الحرية في وثيقة السياسة التعليمية مع طرح محددات تتفق مع الشريعة الإسلامية.	ت	١١٧	٤٣	٢٠	٠	٠	*٨٥,٦٣	٤,٥٤	١
		%	٦٥	٢٣,٨٩	١١,١١	٠	٠			
تقوم التربية على حقوق الإنسان على أساس حفظ حقوق المتعلم المنبثقة من حقوقه كإنسان فهل ترى تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب:										
٧	ذكر حقوق المتعلم بالتفصيل	ت	١٠٣	٤٧	٢٢	٨	٠	*١١٧,٠٢	٤,٣٦	٤
		%	٥٧,٢٢	٢٦,١١	١٢,٢٢	٤,٤٤	٠			

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	ضمن وثيقة السياسة التعليمية.									
٨	ذكر المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان في وثيقة السياسة التعليمية.	ت	٩٣	٦٧	١٨	٢	٠	*١١٩،٢٤	٤،٣٩	٣
		%	٥١،٦٧	٣٧،٢٢	١٠	١،١١	٠			

- أوضحت نتائج الاستبيان أن أعضاء هيئة التدريس وافقوا على تضمين عبارات المحور الأول ضمن آلية تأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة، بدرجة موافقة تراوحت ما بين موافق وموافق بشدة، وبمتوسط حسابي يتراوح ما بين ٣،٨-٤،٥٤، وذلك عطفاً على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع العبارات عند مستوى الدلالة (٠،٠١)، ونجد أن هذه الفروق لصالح الاختيار (موافق بشدة) عند جميع العبارات، عدا العبارة رقم (٣) الخاصة باشتقاق الأهداف من المواثيق العربية، فنجد أن الفروق ذات دلالة إحصائية لصالح الاختيار (موافق)، ولمعرفة أولوية العبارات في كل مجال من مجالات

المحور الأول من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رتبت تنازليا وفقا للوزن النسبي كما يلي:

١. تضمين مبدأ الحرية في وثيقة السياسة التعليمية مع طرح محددات تتفق مع الشريعة الإسلامية.
٢. مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب تضمينه صراحة في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.
٣. ذكر المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان في وثيقة السياسة التعليمية.
٤. ذكر حقوق المتعلم بالتفصيل ضمن وثيقة السياسة التعليمية.
٥. مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يحتاج لإصدار أنظمة جديدة في لوائح مستقلة.
٦. المواثيق الدولية (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان اتفاقيات حقوق الطفل، حقوق المرأة...) التي صادقت عليها المملكة العربية السعودية.
٧. المواثيق العربية (إعلان القاهرة لحقوق الإنسان على سبيل المثال...
٨. تضمين مبدأ الحرية بشكل عام في وثيقة سياسة التعليم.

جدول رقم (٤)
يوضح ترتيب العبارات الرئيسة لمحور تأصيل التربية على حقوق الإنسان على مستوى السياسة التعليمية وفق آراء أعضاء هيئة التدريس

م	العبارات الرئيسة للمحور الأول	متوسط المجال	الترتيب
١	تعد وثيقة السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية بمثابة إعلانًا رسميًا من الدولة تفصّل الأسس والمبادئ التي يرتكز عليها مسار البناء التعليمي والدور المنوط بالتعليم من رعاية النشء فهل ترى أن...	٤,٣	٢
٢	يكون إعادة النظر في السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية بتضمينها أهداف حقوق الإنسان المشتقة من...	٣,٩٥	٤
٣	تناولت وثيقة السياسة التعليمية في المملكة ثلاثة مبادئ تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان وهي الكرامة الإنسانية والمساواة والعدالة ولم تذكر صراحة مبدأ الحرية فهل ترى التأصيل يتطلب...	٤,١٧	٣
٤	تقوم التربية على حقوق الإنسان على أساس حفظ حقوق المتعلم المنبثقة من حقوقه كإنسان فهل ترى تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب...	٤,٣٨	١

- وافق أعضاء هيئة التدريس على المجالات (المضامين الرئيسة) التي شكلت محاور فرعية داخل المحور الأول بدرجة موافقة ما بين (موافقة وموافق بشدة) (انظر جدول رقم (٤))، كما حظيت العبارة الرئيسة رقم (٤) التي تدور حول تأصيل حقوق المتعلم التي تقوم عليها التربية على حقوق الإنسان على أولوية بالنسبة لباقي مجالات المحور الأول بدرجة موافق بشدة، وتأتي العبارة الرئيسة رقم (١) التي تدور حول وثيقة السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية. في المرتبة الثانية، أما المرتبة الثالثة فكانت للعبارة الرئيسة رقم (٣) التي تنص على: تضمين وثيقة سياسة التعليم مبدأ الحرية بدرجة موافق، وتأتي في المرتبة الأخيرة العبارة الرئيسة رقم (٢) التي تدور حول مصادر اشتقاق أهداف حقوق الإنسان وتضمينها وثيقة السياسة التعليمية بدرجة موافق.

إجابة السؤال الثاني

الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية ؟

جاءت آراء أعضاء هيئة التدريس المبحوثين حول السؤال الثاني موضحة في الجدول رقم (٥) (انظر الملاحق) ويمكن بلورة النتائج كما يلي:

- وافق أعضاء هيئة التدريس المبحوثين على تضمين الأنظمة والسياسات الإجرائية الواردة في عبارات المحور الثاني ضمن آلية تأصيل التربية على حقوق الإنسان، عطفاً على أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع الاستجابات عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ونجد أن هذه الفروق لصالح الاختيار موافق بشدة، بمتوسط تراوح ما بين ٤,٨ -٤,١٧.

الجدول رقم (٥)

يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
أولاً: تحرير النظم التربوية من المركزية:										
تحرير النظم التربوية من المركزية من خلال:										
٩	منح الإدارات المدرسية حرية اتخاذ القرار في تفاصيل الحياة المدرسية وفق متطلبات	ت	٨٠	٦٧	١٧	١٦	٠	*٧٤,٠٩	٤,١٧	٤
		%	٤٤,٤٤	٣٧,٢٢	٩,٤٤	٨,٨٩	٠			

* تعني أنها دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١).

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا[٢] ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	المواقف المختلفة.									
١٠	منح أولياء الأمور فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات حول القضايا والمشكلات المدرسية التي تعنيهم.	ت	١٠٠	٥٩	١٧	١	٣	*٢٠٢,٧٨	٤,٤	٢
		%	٥٥,٥٦	٣٢,٧٨	٩,٤٤	٠,٥٦	١,٦٧			
١١	منح المتعلمين فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات التي تعنيهم.	ت	٨٣	٧٥	٢٠	٢	٠	*١٠٧,٠٧	٤,٣٣	٣
		%	٤٦,١١	٤١,٦٧	١١,١١	١,١١	٠			
١٢	أن يكون لإدارات التعليم مشاركة فاعلة فيما يصدر من تعاميم وأنظمة من قبل الوزارة.	ت	٩٨	٧٠	١٠	٢	٠	*١٤٤,٦٢	٤,٤٧	١
		%	٥٤,٤٤	٣٨,٨٩	٥,٥٦	١,١١	٠			
ثانياً: تحقيق تكافؤ الفرص										
تحقيق تكافؤ الفرص كمياً أمام جميع سكان المملكة من خلال:										
١٣	تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ في سن التعليم الابتدائي.	ت	١٤٥	٢٧	٧	١	٠	*٣٠٤,٥٣	٤,٧٦	٢
		%	٨٠,٥٦	١٥	٣,٨٩	٠,٥٦	٠			
١٤	إيجاد مسارات تعليمية تلبي	ت	١٣٦	٣٦	٧	١	٠	*٢٦٠,٩٣	٤,٧١	٣
		%	٧٥,٥٦	٢٠	٣,٨٩	٠,٥٦	٠			

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	رغبات وحاجات وقدرات المتعلمين.									
١٥	تكثيف الجهود والإجراءات لمحو الأمية بين الجنسين.	ت	١٤٥	٢٩	٦	٠	٠	*١٨٥,٠٣	٤,٧٧	١
		%	٨٠,٥٦	١٦,١١	٣,٣٣	٠	٠			
١٦	فتح قنوات متجددة للتعليم الأساسي خاصة في المناطق النائية كالمدرسة المتنقلة.	ت	١٢٥	٤٥	٩	١	٠	*٢١٤,٠٤	٤,٦٣	٥
		%	٦٩,٤٤	٢٥	٥	٠,٥٦	٠			
١٧	إقامة برامج التعليم الجزئي (يجمع خلالها الطالب بين العمل والدراسة) لمن هم خارج النظام التعليمي بسبب الرسوب أو التسرب.	ت	١٠٥	٥٥	١٣	٧	٠	*١٣٧,٠٧	٤,٤٣	٦
		%	٥٨,٣٣	٣٠,٥٦	٧,٢٢	٣,٨٩	٠			
١٨	تقديم الدعم المادي الذي يضمن تكافؤ الفرص أمام المتعلمين	ت	١٢٧	٤٢	١٠	١	٠	*٢١٩,٨٧	٤,٦٤	٤
		%	٧٠,٥٦	٢٣,٣٣	٥,٥٦	٠,٥٦	٠			

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	الذين تمنعهم ظروفهم المادية من متابعة تعليمهم حتى آخر السلم التعليمي.									
تحقيق تكافؤ الفرص كيفياً أمام جميع سكان المملكة من خلال:										
١٩	الحد من كثافة المتعلمين في الفصول.	ت	١٣٢	٣٨	٦	٣	١	*٣٤٥,٣٩	٤,٦٥	٤
		%	٧٣,٣٣	٢١,١١	٣,٣٣	١,٦٧	٠,٥٦			
٢٠	تهيئة بيئة تعلم تراعي ظروف المتعلمين.	ت	١٣٢	٤٣	٤	١	٠	*٢٤٨,٦٧	٤,٧	٢
		%	٧٣,٣٣	٢٣,٨٩	٢,٢٢	٠,٥٦	٠			
٢١	ضمان مستوى تحصيلي في التعليم العام يتيح فرصاً متكافئة للجنسين للالتحاق بالتعليم العالي.	ت	١١٨	٥١	١٠	١	٠	*١٨٩,٤٧	٤,٥٩	٦
		%	٦٥,٥٦	٢٨,٣٣	٥,٥٦	٠,٥٦	٠			
٢٢	توفير مصادر متعددة للتعلم تتيح للطلاب فرص عادلة في الحصول على المعرفة.	ت	١٢٣	٤٦	١١	٠	٠	*١٠٩,٤٣	٤,٦٢	٥
		%	٦٨,٣٣	٢٥,٥٦	٦,١١	٠	٠			
٢٣	المعالجة التربوية الجادة	ت	١٣٠	٤١	٩	٠	٠	*١٣١,٠٣	٤,٦٧	٣
		%	٧٢,٢٢	٢٢,٧٨	٥	٠	٠			

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا[٢] ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	لأسباب الرسوب والتسرب.									
٢٤	أن يكفل نظام التعليم حق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم.	ت	١٤٥	٣١	٤	٠	٠	*١٨٦,٧	٤,٧٨	١
		%	٨٠,٥٦	١٧,٢٢	٢,٢٢	٠	٠			
٢٥	ألا يفرق نظام التعليم بين المواطنين والوافدين في حق التعليم.	ت	١١٤	٤٥	١٣	٧	١	*٢٤٣,٣٣	٤,٤٧	٧
		%	٦٣,٣٣	٢٥	٧,٢٢	٣,٨٩	٠,٥٦			
٢٦	تعزيز نوعية التعليم في المناطق النائية لتكافئ المناطق الحضرية.	ت	١٣٤	٣٩	٦	١	٠	*٢٥٣,٦٤	٤,٧	*٢
		%	٧٤,٤٤	٢١,٦٧	٣,٣٣	٠,٥٦	٠			
ثالثا: ضمان حق المتعلم كإنسان داخل المؤسسة التعليمية من خلال:										
الحق في التوجيه والإرشاد :										
٢٧	إعداد دليل بحقوق المتعلم والعقوبات المترتبة على مخالفتها.	ت	١٢٥	٤٢	٩	٤	٠	*٢٠٨,٥٨	٤,٦	٤
		%	٦٩,٤٤	٢٣,٣٣	٥	٢,٢٢	٠			
٢٨	إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على	ت	١١٨	٤٨	١٣	١	٠	*١٨٤,٤	٤,٥٧	٥
		%	٦٥,٥٦	٢٦,٦٧	٧,٢٢	٠,٥٦	٠			

* تعني ترتيب مكرر

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا[٢] ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	كيفية الدفاع عن حقوقهم.									
٢٩	توعية المتعلم بأن الحقوق تقابلها واجبات.	ت	١٤٣	٣٣	٤	٠	٠	*١٧٩,٢٣	٤,٧٧	١
		%	٧٩,٤٤	١٨,٣٣	٢,٢٢	٠	٠			
٣٠	إرشاد المتعلم نحو مواجهة مشكلاته النفسية داخل المدرسة.	ت	١٢٦	٤٧	٧	٠	٠	*١٢٢,٢٣	٤,٦٦	٣
		%	٧٠	٢٦,١١	٣,٨٩	٠	٠			
٣١	توفير أخصائي اجتماعي في كل مدرسة لمتابعة مشكلات المتعلم المدرسية والمجتمعية.	ت	١٣٩	٣٣	٨	٠	٠	*١٦١,٢٣	٤,٧٣	٢
		%	٧٧,٢٢	١٨,٣٣	٤,٤٤	٠	٠			
الحق في حرية التعبير عن الرأي:										
٣٢	تنشيط الإعلام التربوي داخل المؤسسات التعليمية بما يتيح للمتعلم فرص التعبير عن الرأي.	ت	١٢٣	٤٤	١٢	٠	١	*٢٠٢,٤٤	٤,٦	١
		%	٦٨,٣٣	٢٤,٤٤	٦,٦٧	٠	٠,٥٦			
٣٣	أخذ آراء المتعلمين في الأنشطة التي	ت	١١٥	٦٠	٤	٠	١	*١٩٤,٢٧	٤,٦	١
		%	٦٣,٨٩	٣٣,٣٣	٢,٢٢	٠	٠,٥٦			

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	يمارسونها أثناء العام الدراسي.									
الحق في المساواة والعدالة والمعاملة الإنسانية										
٣٤	العناية بالمتعلمين ذوي القدرات التحصيلية الأقل لمواصلة تعليمهم.	ت	١٢٩	٤٤	٧	٠	٠	*١٣٠,٤٣	٤,٦٨	٣
		%	٧١,٦٧	٢٤,٤٤	٣,٨٩	٠	٠			
٣٥	معاملة شكوى المتعلم بجدية.	ت	١٢٤	٤٩	٦	١	٠	*٢١٥,٨٧	٤,٦٤	٤
		%	٦٨,٨٩	٢٧,٢٢	٣,٣٣	٠,٥٦	٠			
٣٦	تنقية لائحة تأديب المتعلم في المؤسسات التعليمية من أي عقوبة تمتهن إنسانيته.	ت	١٣٣	٣٧	٩	١	٠	*٢٤٥,٣٣	٤,٦٨	٣م
		%	٧٣,٨٩	٢٠,٥٦	٥	٠,٥٦	٠			
٣٧	ألا يتعرض المتعلم للسخرية أو الاحتقار أو أي من دروب المعاملة التي تقلل من منزلته في أعين من حوله.	ت	١٤٤	٣٢	٤	٠	٠	*١٨٢,٩٣	٤,٧٨	١
		%	٨٠	١٧,٧٨	٢,٢٢	٠	٠			
٣٨	استخدام أساليب إنسانية في التعامل.	ت	١٤٢	٣٥	٣	٠	٠	*١٧٦,٦٣	٤,٧٧	٢
		%	٧٨,٨٩	١٩,٤٤	١,٦٧	٠	٠			

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
الحق في الرعاية الصحية والبيئية:										
٣٩	توفير البيئة الصحية الملائمة داخل المدرسة.	ت	١٤٦	٣٢	٢	٠	٠	*١٩٢,٤	٤,٨	١
		%	٨١,١١	١٧,٧٨	١,١١	٠	٠			
٤٠	تقديم وجبات صحية مناسبة.	ت	١٠٠	٦٠	١٧	٢	١	*٢٠٥,٩٤	٤,٤٢	٤
		%	٥٥,٥٦	٣٣,٣٣	٩,٤٤	١,١١	٠,٥٦			
٤١	توعية المتعلمين بالأمراض المتفشية وطرق الوقاية منها.	ت	١١٤	٥٩	٦	١	٠	*١٨٦,٩٨	٤,٥٩	٣
		%	٦٣,٣٣	٣٢,٧٨	٣,٣٣	٠,٥٦	٠			
٤٢	تقديم خدمات صحية جيدة للمتعلمين.	ت	١٢٦	٤٦	٧	١	٠	*٢٢٠,٩٣	٤,٦٥	٢
		%	٧٠	٢٥,٥٦	٣,٨٩	٠,٥٦	٠			
الحق في أن يكون المناخ داخل المدرسة موجها نحو احترام حقوق الإنسان(التربية من أجل حقوق الإنسان):										
٤٣	أن تسود أجواء ديمقراطية داخل المدرسة تراعي حقوق المتعلم.	ت	١١١	٦١	٧	١	٠	*١٧٧,٦	٤,٥٧	٢
		%	٦١,٦٧	٣٣,٨٩	٣,٨٩	٠,٥٦	٠			
٤٤	أن يضفى على الأجواء المدرسية علاقات إنسانية تساعد على التواصل الجيد.	ت	١٢٩	٤٧	٤	٠	٠	*١٣٤,٤٣	٤,٦٩	١
		%	٧١,٦٧	٢٦,١١	٢,٢٢	٠	٠			

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا۲ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
الحق في المعرفة العلمية بحقوق الإنسان وذلك من خلال وضعها ضمن أهداف التربية لتحقق التالي :										
٤٥	إكساب المتعلم القيم التي ترتبط بحقوق الإنسان.	ت	١٢٠	٥٥	٥	٠	٠	*١١٠,٨٣	٤,٦٤	١
		%	٦٦,٦٧	٣٠,٥٦	٢,٧٨	٠	٠			
٤٦	تعويف المتعلم بمبادئ حقوق الإنسان.	ت	١١٥	٥٩	٦	٠	٠	*٩٩,٠٣	٤,٦١	٢
		%	٦٣,٨٩	٣٢,٧٨	٣,٣٣	٠	٠			
تربية الطالب على الاستقلالية في التفكير والسلوك من خلال										
٤٧	مشاركة المتعلم في اختيار بعض من المعرفة التي سيدرسونها.	ت	٧٨	٧٣	٢١	٨	٠	*٨٤,٨٤	٤,٢٣	٣
		%	٤٣,٣٣	٤٠,٥٦	١١,٦٧	٤,٤٤	٠			
٤٨	تعويد المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلميهم.	ت	١١٣	٦٣	٤	٠	٠	*٩٩,٢٣	٤,٦١	٢
		%	٦٢,٧٨	٣٥	٢,٢٢	٠	٠			
٤٩	تنمية حب الاطلاع والبحث عن المعرفة لدى المتعلمين.	ت	١٤٢	٣٥	٣	٠	٠	*١٧٦,٦٣	٤,٧٧	١
		%	٧٨,٨٩	١٩,٤٤	١,٦٧	٠	٠			
التربية على حق السؤال وحق النقد وحق الاختلاف من خلال:										
٥٠	إكساب المتعلمين مهارة حل المشكلات وطرح البدائل بطريقة علمية.	ت	١٣٦	٤٢	٢	٠	٠	*١٥٧,٧٣	٤,٧٤	١
		%	٧٥,٥٦	٢٣,٣٣	١,١١	٠	٠			

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا[٢] ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
٥١	تقديم أسباب قبول الرأي أو رفضه للمتعلمين لتعويدهم على هذا السلوك.	ت	١١٣	٥٩	٨	٠	٠	*٩١,٩	٤,٥٨	٢
		%	٦٢,٧٨	٣٢,٧٨	٤,٤٤	٠	٠			
٥٢	تدريب المتعلمين على نقد الأنشطة التي تقدمها المدرسة.	ت	٨٩	٦٩	١٦	٥	١	*١٨٠,١١	٤,٣٣	٤
		%	٤٩,٤٤	٣٨,٣٣	٨,٨٩	٢,٧٨	٠,٥٦			
٥٣	إكساب المتعلمين كفاية تقبل الاختلاف والقدرة على ممارستها كحق.	ت	٩٧	٦٥	١٦	١	١	*٢٠٥,٨٩	٤,٤٢	٣
		%	٥٣,٨٩	٣٦,١١	٨,٨٩	٠,٥٦	٠,٥٦			

يوضح الجدول رقم (٥) أولوية الإجراءات المضمنة للمحور الثاني للإستبانة (آلية التأصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية) وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رتبت وفقا للوزن النسبي كما يلي:

أولاً – تحرير النظم التربوية من المركزية:

١. أن يكون لإدارات التعليم مشاركة فاعلة فيما يصدر من تعاميم وأنظمة من قبل الوزارة.

٢. منح أولياء الأمور فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات حول القضايا والمشكلات المدرسية التي تعنيهم.

٣. منح المتعلمين فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات التي تعنيهم.

٤. منح الإدارات المدرسية حرية اتخاذ القرار في تفاصيل الحياة المدرسية وفق متطلبات المواقف المختلفة.

ثانياً: تحقيق تكافؤ الفرص:

أ/ تحقيق تكافؤ الفرص كمياً أمام جميع سكان المملكة من خلال:

١. تكثيف الجهود والإجراءات لمحو الأمية بين الجنسين.

١. تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ في سن التعليم الابتدائي.

٢. إيجاد مسارات تعليمية تلبي رغبات وحاجات وقدرات المتعلمين

. تقديم الدعم المادي الذي يضمن تكافؤ الفرص أمام المتعلمين الذين تمنعهم ظروفهم المادية من متابعة تعليمهم حتى آخر السلم التعليمي.

. فتح قنوات متجددة للتعليم الأساسي خاصة في المناطق النائية كالمدرسة المتنقلة.

٦. إقامة برامج التعليم الجزئي (يجمع خلالها الطالب بين العمل والدراسة) لمن هم خارج النظام التعليمي بسبب الرسوب أو التسرب.

ب) تحقيق تكافؤ الفرص كيفياً أمام جميع سكان المملكة من خلال:

١. أ تهيئة بيئة تعلم تراعي ظروف المتعلمين.

٢. أن يكفل نظام التعليم حق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم (مكرر).

٢. تعزيز نوعية التعليم في المناطق النائية لتكافئ المناطق الحضرية (مكرر).

٤. المعالجة التربوية الجادة لأسباب الرسوب والتسرب.

٥. الحد من كثافة المتعلمين في الفصول.

٦. توفير مصـــادر متعددة للتعلم تتيح للطلاب فرص عـــــادلة في الحصول على المعرفة.

٧. ضمان مستوى تحصيلي في التعليم العام يتيح فرصاً متكافئة للجنسين للالتحاق بالتعليم العالي.

٨. ألاّ يفرق نظام التعليم بين المواطنين والوافدين في حق التعليم.

ثالثاً: ضمان حق المتعلم كإنسان داخل المؤسسة التعليمية من خلال:

أ) الحق في التوجيه والإرشاد

١. توعية المتعلم بأن الحقوق تقابلها واجبات

٢. توفير أخصائي اجتماعي في كل مدرسة لمتابعة مشكلات المتعلم المدرسية والمجتمعية.

٣. إرشاد المتعلم نحو مواجهة مشكلاته النفسية داخل المدرسة.

٤. إعداد دليل بحقوق المتعلم والعقوبات المترتبة على مخالفتها.

٥. إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على كيفية الدفاع عن حقوقهم.

ب) الحق في حرية التعبير عن الرأي:

١. تنشيط الإعلام التربوي داخل المؤسسات التعليمية بما يتيح للمتعلم فرص التعبير عن الرأي (مكرر).

١. أخذ آراء المتعلمين في الأنشطة التي يمارسونها أثناء العام الدراسي (مكرر).

ج) الحق في المساواة والعدالة والمعاملة الإنسانية

١. ألا يتعرض المتعلم للسخرية أو الاحتقار أو أي من دروب المعاملة التي تقلل من منزلته في أعين من حوله.

٢. استخدام أساليب إنسانية في التعامل

٣. العناية بالمتعلمين ذوي القدرات التحصيلية الأقل لمواصلة تعليمهم (مكرر).

٣. تنقية لائحة تأديب المتعلم في المؤسسات التعليمية من أي عقوبة تمتهن إنسانيته (مكرر).

٥. معاملة شكوى المتعلم بجدية.

د) الحق في الرعاية الصحية والبيئية:

١. توفير البيئة الصحية الملائمة داخل المدرسة.

٢. تقديم خدمات صحية جيدة للمتعلمين.

٣. توعية المتعلمين بالأمراض المتفشية وطرق الوقاية منها.

٤. تقديم وجبات صحية مناسبة.

ه) الحق في أن يكون المناخ داخل المدرسة موجها نحو احترام حقوق الإنسان(التربية من أجل حقوق الإنسان):

١. أن يضفى على الأجواء المدرسية علاقات إنسانية تساعد على التواصل الجيد.

٢. أن تسود أجواء ديمقراطية داخل المدرسة تراعي حقوق المتعلم.

و) الحق في المعرفة العلمية بحقوق الإنسان وذلك من خلال وضعها ضمن أهداف التربية لتحقق التالي :

١. إكساب المتعلم القيم التي ترتبط بحقوق الإنسان.

٢. تعريف المتعلم بمبادئ حقوق الإنسان.

ز) تربية الطالب على الاستقلالية في التفكير والسلوك من خلال

١. تنمية حب الاطلاع والبحث عن المعرفة لدى المتعلمين.

٢. تعويد المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلميهم.

٣. مشاركة المتعلم في اختيار بعض من المعرفة التي سيدرسونها.

ح) التربية على حق السؤال وحق النقد وحق الاختلاف من خلال:

١. إكساب المتعلمين مهارة حل المشكلات وطرح البدائل بطريقة علمية.

٢. تقديم أسباب قبول الرأي أو رفضه للمتعلمين لتعويدهم على هذا السلوك.

٣. إكساب المتعلمين كفاية تقبل الاختلاف والقدرة على ممارستها كحق.

٤. تدريب المتعلمين على نقد الأنشطة التي تقدمها المدرسة.

جدول رقم (٦)
يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول العبارات الرنيسة لمحور آلية التأصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية

م	محور التأصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية في نظام التعليم	متوسط المجال	الترتيب
١	تحرير النظم التربوية من المركزية	٤,٣٤	٣
٢	تحقيق تكافؤ الفرص	٤,٦٥	١
٣	ضمان حق المتعلم كإنسان داخل المؤسسة التعليمية	٤,٦١	٢

جاءت درجة موافقة أعضاء هيئة التدريس على مجالات المحور الثاني الثلاث: تحرير النظم التربوية من المركزية، تحقيق تكافؤ الفرص، ضمان حق المتعلم كإنسان داخل المؤسسة التعليمية، فقد تراوحت متوسطات المجال ما بين ٤,٣٤ ـ ٤,٦٥ (انظر جدول (٦)) أي بدرجة موافقة (موافق بشدة)، حيث حصل تحقيق تكافؤ الفرص على المرتبة الأولى بمتوسط مجال ٤,٦٥، مما يعني أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن العمل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية المتعلقة بتكافؤ الفرص هو من أولويات التربية على حقوق الإنسان، ويليه في الأولوية ضمان حق المتعلم داخل المؤسسة التعليمية بمتوسط مجال ٤,٦١، ويأتي في المرتبة الأخيرة محور: تحرير النظم التربوية من المركزية بمتوسط مجال ٤,٣٤.

إجابة السؤال الثالث:

ما الآلية المناسبة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية على مستوى كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون ؟

أوضحت نتائج الاستبانة أن معظم أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلم وافق على أن تكون عبارات المحور الثالث التي تدور حول الآلية المناسبة لكيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون، ضمن آلية تأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة، وذلك عطفاً على ما أوضحته نتائج الاستبيان أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع الاستجابات عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وكانت هذه الفروق لصالح الاختيار (موافق) عدا العبارتين رقم (٥٤) و (٥٩) التي تنص على: دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة، وتضمين المناهج تعريف بالمؤسسات والهيئات الوطنية التي ترعى حقوق الإنسان. فنجد أن الفروق ذات دلالة لصالح الاختيار (موافق بشدة)، وتراوحت متوسطات عبارات المحور ما بين ٣,٨٤ ــ ٤,٣٦ أي بدرجة موافقة ما بين موافق وموافق بشدة.

الجدول رقم (٧)

يوضح آراء أعضاء هيئة لتدريس حول الآلية المناسبة لكيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
تُعد كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان أحد الموضوعات التي لم يحسم فيها الرأي ويمكن أن يتم ذلك من خلال:										
٥٤	دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة.	ت	٦٨	٦٠	٣٣	١٩	٠	٣٤,٩٨	٣,٩٨	١
		٪	٣٧,٧٨	٣٣,٣٣	١٨,٣٣	١٠,٥٦	٠			
٥٥	تخصيص فصل ضمن مقرر أو أكثر لتقديم موضوع حقوق الإنسان وفق السياق الذي جاء فيه.	ت	٥١	٧٠	٤١	١٦	٢	٨٢,٢٨	٣,٨٤	٢
		٪	٢٨,٣٣	٣٨,٨٩	٢٢,٧٨	٨,٨٩	١,١١			
يُعد نشر ثقافة حقوق الإنسان وسيلة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان فهل يتحقق ذلك بتضمين المناهج تعريف ب:										
٥٦	المعاهدات الدولية والقوانين الوطنية المتعلقة بحقوق الإنسان.	ت	٦٢	٧٠	٣٨	١٠	٠	٤٨,٦٢	٤,٠٢	٣
		٪	٣٤,٤٤	٣٨,٨٩	٢١,١١	٥,٥٦	٠			
٥٧	الدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية	ت	٤٨	٧٦	٤٦	١٠	٠	٤٨,٨	٣,٩	٤
		٪	٢٦,٦٧	٤٢,٢٢	٢٥,٥٦	٥,٥٦	٠			
٥٨	المؤسسات الدولية التي ترعى حقوق الإنسان.	ت	٦٤	٧١	٣٥	١٠	٠	٥٢,٤٩	٤,٠٥	٢
		٪	٣٥,٥٦	٣٩.٤٤	١٩,٤٤	٥,٥٦	٠			
٥٩	المؤسسات والهيئات الوطنية التي ترعى حقوق لإنسان.	ت	٨٦	٧٤	١٩	١	٠	١١٤,٠٩	٤,٣٦	١
		٪	٤٧,٧٨	٤١,١١	١٠,٥٦	٠,٥٦	٠			

يوضح الجدول رقم (٧) أولوية الأساليب المقترحة في المحور الثالث للإستبانة (الآلية المناسبة لكيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون) وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رتبت وفقا للوزن النسبي كما يلي:

أ) تُعد كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان أحد الموضوعات التي لم يحسم فيها الرأي ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

١. دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة.

٢. تخصيص فصل ضمن مقرر أو أكثر لتقديم موضوع حقوق الإنسان وفق السياق الذي جاء فيه.

ب) يُعد نشر ثقافة حقوق الإنسان وسيلة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان فهل يتحقق ذلك بتضمين المناهج تعريف بـ:

١. المؤسسات والهيئات الوطنية التي ترعى حقوق لإنسان.

٢. المؤسسات الدولية التي ترعى حقوق الإنسان.

٣. المعاهدات الدولية والقوانين الوطنية المتعلقة بحقوق الإنسان.

٤. الدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية.

أما على مستوى المجالات (المضامين الرنيسة) التي شكلت محاور فرعية داخل المحور الثالث (انظر الجدول رقم (٨)) الذي تناول كيفية تقديم مادة حقوق الإنسان، والذي تضمن عبارتين رنيسيتين هما: كيفية تقديم محتوى المادة العلمية لحقوق الإنسان، وكيفية نشر ثقافة حقوق الإنسان بتضمين المناهج ما يتصل بالمفهوم (المحتوى)، فقد جاءت العبارة الأولى في المرتبة الثانية بمتوسط مجال ٣,٩١، أما العبارة الثانية فكانت في المرتبة الأولى بمتوسط مجال ٤,٠٨، ويأتي تفسير ذلك أن أعضاء هيئة التدريس يولون أهمية أكبر لمحتوى المادة العلمية لحقوق الإنسان على كيفية تقديم هذه المادة سواء بالدمج أو تخصيص فصل ضمن مقررات متعددة أو تخصيص فصل لموضوع حقوق الإنسان ضمن أحد المقررات. مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجة الطلاب للثقافة الحقوقية وهو ما أكد عليه التقرير الأول حول حقوق

الإنسان في السعودية الذي أشار إلى ضعف الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية.

جدول رقم (٨)

يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول العبارات الرئيسة للمحور الثالث

م	محور الآلية المناسبة لكيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون	متوسط المجال	الترتيب
١	كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان	٣,٩١	٢
٢	كيفية نشر ثقافة حقوق الإنسان بتضمين المناهج ما يتصل بالمفهوم	٤,٠٨	١

إجابة السؤال الرابع:

ما الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية ؟

أوضحت نتائج الاستبانة أن أعضاء هيئة التدريس وافقوا بشدة على مناسبة الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي، وتضمينها ضمن آلية تأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة، وذلك عطفاً على ما أظهرته النتائج، أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لجميع العبارات عند مستوى دلالة (٠,٠١) ونجد أن هذه الفروق لصالح الاختيار (موافق بشدة)، حيث حصلت جميع العبارات على متوسط حسابي يتراوح ما بين ٤,٢٨ -٤,٧٩ أي بدرجة موافق بشدة.

جدول رقم (٩)
يوضح آراء أعضاء هيئة التدريس حول الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي
تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا۲ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
رفع كفاءة المعلم في مجال حقوق الإنسان وضمان حقوقه من خلال:										
٦٠	طرح مقرر خاص بحقوق المتعلم ضمن برنامج إعداد المعلم.	ت	٩٠	٦٥	٢١	٤	٠	٠١٠٤,٤	٤,٣٤	٤
		٪	٥٠	٣٦,١١	١١,٦٧	٢,٢٢	٠			
٦١	إتاحة فرصة لتدريب الطالب المعلم عملياً حول ممارسة حقوق الإنسان.	ت	٩٠	٦١	٢٦	٣	٠	٠٩٧,٩١	٤,٣٢	٥
		٪	٥٠	٣٣,٨٩	١٤,٤٤	١,٦٧	٠			
٦٢	إقامة دورات تدريبية للمعلم أثناء الخدمة حول موضوع حقوق الإنسان.	ت	٩٤	٥٨	٢٥	٢	١	٠١٧٦,٣٩	٤,٣٤	٤م
		٪	٥٢,٢٢	٣٢,٢٢	١٣,٨٩	١,١١	٠,٥٦			
٦٣	ضمان الحقوق المهنية للمعلمين.	ت	١٢٨	٤٥	٧	٠	٠	٠١٢٧,٦٣	٤,٦٧	٢
		٪	٧١,١١	٢٥	٣,٨٩	٠	٠			
٦٤	توفير الضمانات اللازمة لحفظ المكانة الاجتماعية للمعلمين.	ت	١٣٥	٣٨	٧	٠	٠	٠١٤٨,٦٣	٤,٧١	١
		٪	٧٥	٢١,١١	٣,٨٩	٠	٠			
٦٥	مشاركة المعلمين في إعداد البرامج الموجهة لهم وتقييمها.	ت	١١٩	٥٣	٨	٠	٠	٠١٠٣,٩	٤,٦٢	٣
		٪	٦٦,١١	٢٩,٤٤	٤,٤٤	٠	٠			
٦٦	إعداد دليل يوضح حق المعلم وواجباته.	ت	١٢٣	٤٦	١١	٠	٠	٠١٠٩,٤٣	٤,٦٢	٣م
		٪	٦٨,٣٣	٢٥,٥٦	٦,١١	٠	٠			
تهيئة البيئة المادية الملائمة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان من خلال										
٦٧	القضاء على ظاهرة المباني المدرسية المستأجرة.	ت	١٢٥	٣٨	١٥	٢	٠	٠٢٠٤,٤	٤,٥٩	٦
		٪	٦٩,٤٤	٢١,١١	٨,٣٣	١,١١	٠			
٦٨	توفير أماكن ملائمة لمزاولة الأنشطة المختلفة.	ت	١٤٠	٣٢	٨	٠	٠	٠١٦٤,٨	٤,٧٣	٤
		٪	٧٧,٧٨	١٧,٧٨	٤,٤٤	٠	٠			
٦٩	توفير المرافق التعليمية الضرورية	ت	١٣٦	٣٥	٩	٠	٠	٠١٥٠,٠٣	٤,٧١	٥

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	قيمة كا٢ ومستوى دلالتها	المتوسط	الترتيب
	كمصادر المعلومات والمعامل.	٪	٧٥,٥٦	١٩,٤٤	٥	٠	٠			
٧٠	توفير متطلبات الأمن والسلامة في المدرسة	ت	١٣٨	٣٦	٦	٠	٠	•١٥٩,٦	٤,٧٣	٤م
		٪	٧٦,٦٧	٢٠	٣,٣٣	٠	٠			
٧١	مراعاة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة في المباني المدرسية.	ت	١٤٣	٣٥	٢	٠	٠	•١٨١,٣	٤,٧٨	٢
		٪	٧٩,٤٤	١٩,٤٤	١,١١	٠	٠			
٧٢	توفير تكييف الهواء الملائم في المباني المدرسية.	ت	١٤٦	٣٠	٤	٠	٠	•١٩٠,٥٣	٤,٧٩	١
		٪	٨١,١١	١٦,٦٧	٢,٢٢	٠	٠			
٧٣	توفير مرافق صحية كافية.	ت	١٤٤	٢٧	٩	٠	٠	•١٧٩,١	٤,٧٥	٣
		٪	٨٠	١٥	٥	٠	٠			
تعزيز علاقة المؤسسات التعليمية بالمؤسسات التي تُعنى بحقوق الإنسان من خلال										
٧٤	تشجيع المعلمين على الانخراط في الجمعيات والروابط التي تعنى بحقوق الإنسان.	ت	٨٠	٧٧	١٦	٧	٠	•١٠٠,٧٦	٤,٢٨	٢
		٪	٤٤,٤٤	٤٢,٧٨	٨,٨٩	٣,٨٩	٠			
٧٥	عقد لقاءات دورية بين منسوبي التعليم والمسئولين في جمعيات حقوق الإنسان.	ت	٨٦	٦٨	٢٣	٣	٠	•٩٩,٠٧	٤,٣٢	١
		٪	٤٧,٧٨	٣٧,٧٨	١٢,٧٨	١,٦٧	٠			
إصدار أنظمة وسياسات إجرائية تكفل حقوق المتعلم ومنها										
٧٦	سن نظام او تشريع ينص على إلزامية التعليم حتى سن ١٨ سنه.	ت	١٠٨	٤٨	١٩	٤	١	•٢١٨,٥	٤,٤٣	٣
		٪	٦٠	٢٦,٦٧	١٠,٥٦	٢,٢٢	٠,٥٦			
٧٧	إصدار آلية قانونية وتشريعية كفيلة بمراعاة تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في المؤسسات التربوية.	ت	١٠٢	٦٢	١٤	٢	٠	•١٤١,٠٧	٤,٤٧	٢
		٪	٥٦,٦٧	٣٤,٤٤	٧,٧٨	١,١١	٠			
٧٨	بناء استمارة تقويم لتحديد مستويات معيارية في ممارسة حقوق الإنسان في نظام التعليم.	ت	٨٨	٧٣	١٧	٢	٠	•١١٧,٠٢	٤,٣٧	٥
		٪	٤٨,٨٩	٤٠,٥٦	٩,٤٤	١,١١	٠			
٧٩	إصدار لائحة بحقوق المتعلم بمرحلة التعليم العام	ت	١٠٦	٦٢	١١	١	٠	•١٥٧,٨٣	٤,٥٣	١
		٪	٥٨,٨٩	٣٤,٤٤	٦,١١	٠,٥٦	٠			
٨٠	اعتماد مجلس للمتعلمين في المدرسة.	ت	٩٦	٦٠	٢١	٣	٠	•١١٤,٨	٤,٣٨	٤
		٪	٥٣,٣٣	٣٣,٣٣	١١,٦٧	١,٦٧	٠			

يوضح الجدول رقم (٩) أولوية االأساليب المقترحة في المحور الرابع للإستبانة (الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي) وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس رتبت وفقا للوزن النسبي كما يلي:

ب) رفع كفاءة المعلم في مجال حقوق الإنسان وضمان حقوقه من خلال:

١. توفير الضمانات اللازمة لحفظ المكانة الاجتماعية للمعلمين.

٢. ضمان الحقوق المهنية للمعلمين.

٣. مشاركة المعلمين في إعداد البرامج الموجهة لهم وتقييمها (مكرر).

٣. إعداد دليل يوضح حق المعلم وواجباته (مكرر).

٥. طرح مقرر خاص بحقوق المتعلم ضمن برنامج إعداد المعلم (مكرر).

٥. إقامة دورات تدريبية للمعلم أثناء الخدمة حول موضوع حقوق الإنسان (مكرر).

٧. إتاحة فرصة لتدريب الطالب المعلم عملياً حول ممارسة حقوق الإنسان.

ج) تهيئة البيئة المادية المـ ئمة لتأصيل التربية على حقوق الإنســان من خلال:

١. توفير تكييف الهواء الملائم في المباني المدرسية.

٢. مراعاة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة في المباني المدرسية.

٣. توفير مرافق صحية كافية.

٤. توفير أماكن ملائمة لمزاولة الأنشطة المختلفة (مكرر).

٤. توفير متطلبات الأمن والسلامة في المدرسة (مكرر).

٦. توفير المرافق التعليمية الضرورية كمصادر المعلومات والمعامل.

٧. القضاء على ظاهرة المباني المدرسية المستأجرة.

د) تعزيز علاقة المؤسسات التعليمية بالمؤسسات التي تُعنى بحقوق الإنسان من خلال:

١. عقد لقاءات دورية بين منسوبي التعليم والمسئولين في جمعيات حقوق الإنسان.

٢. تشجيع المعلمين على الانخراط في الجمعيات والروابط التي تعنى بحقوق الإنسان.

ه) إصدار أنظمة وسياسات إجرائية تكفل حقوق المتعلم ومنها

١. إصدار لائحة بحقوق المتعلم بمرحلة التعليم العام

٢. إصدار آلية قانونية وتشريعية كفيلة بمراعاة تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في المؤسسات التربوية.

٣. سن نظام او تشريع ينص على إلزامية التعليم حتى سن ١٨ سنه.

٤. اعتماد مجلس للمتعلمين في المدرسة.

٥. بناء استمارة تقويم لتحديد مستويات معيارية في ممارسة حقوق الإنسان في نظام التعليم.

إجابة السؤال الخامس.

هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى السياسة التعليمية، وفقاً لمتغير : النوع، التخصص، الجنسية ؟

أوضحت نتائج الاستبيان الذي أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم على جميع عبارات ذلك المحور ترجع لمتغير النوع (ذكور، إناث).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم على جميع عبارات ذلك المحور ترجع لمتغير التخصص (تربوي، غير تربوي) عدا العبارة رقم (١) التي تنص على: تأصيل مفهوم التربية على حقوق الإنسان يتطلب تضمينه صراحة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وذلك لصالح مجموعة التربويين كما يتضح من الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)
يوضح تأثير متغير التخصص على آراء أعضاء هيئة التدريس
لكل عبارة من عبارات المحور الأول

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	التخصص	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
١	مفهوم تأصيل التربية على حقوق الإنسان يتطلب تضمينه صراحة في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية.	تربوي	٧٢	٤,٦٤	٣,٠٧	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٣١		

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم على جميع عبارات ذلك المحور ترجع لمتغير الجنسية (سعودي، غير سعودي) عدا العبارة رقم (٥): تضمين مبدأ الحرية بشكل عام في وثيقة سياسة التعليم، وذلك لصالح مجموعة غير السعوديين كما يتضح من الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١)
يوضح تأثير متغير الجنسية على آراء أعضاء هيئة التدريس لكل عبارة من عبارات المحور الأول

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	الجنسية	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٥	تضمين مبدأ الحرية بشكل عام في وثيقة سياسة التعليم.	سعودي	٧٠	٣,٥١	٢,٨١	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٣,٩٨		

إجابة السؤال السادس.

هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية ؟

أوضحت نتائج الاستبيان الذي أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير النوع (ذكور، وإناث) في استجاباتهم على جميع العبارات عدا العبارة رقم (٣٩) والتي تنص على: توفير البيئة الصحية الملائمة داخل المدرسة لصالح الإناث كما يتضح من الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)
يوضح تأثير متغير النوع على آراء أعضاء هيئة لتدريس حول آلية التأصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية في نظام التعليم

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	النوع	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٣٩	توفير البيئة الصحية الملائمة داخل المدرسة.	ذكر	٦٤	٤,٦٧	٢,٦٩	دالة
		أنثى	١١٦	٤,٨٧		

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير التخصص (تربوي، غير تربوي)، عدا عند العبارات رقم: (٩)، (١٢)، (٢٨)، (٣٧)، (٤٤)، (٤٥)، (٤٧)، (٤٨)، (٥١)، (٥٢)، (٥٣) والتي تنص على التوالي: منح الإدارات المدرسية حرية اتخاذ القرار في تفاصيل الحياة المدرسية وفق متطلبات المواقف المختلفة، تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ في سن التعليم

الابتدائي، إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعرف على كيفية الدفاع عن حقوقهم، أن يضفى على الأجواء المدرسية علاقات إنسانية تساعد على التواصل الجيد وإكساب المتعلم القيم التي ترتبط بحقوق الإنسان، مشاركة المتعلم في اختيار بعض من المعرفة التي سيدرسونها، تعويد المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلميهم، تقديم أسباب قبول الرأي أو رفضه للمتعلمين لتعويدهم على هذا السلوك، تدريب المتعلمين على نقد الأنشطة التي تقدمها المدرسة،إكساب المتعلمين كفاية تقبل الاختلاف والقدرة على ممارستها كحق، وجميع تلك الحقوق لصالح التربويين كما يتضح من الجدول رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣)

يوضح تأثير متغير التخصص على آراء أعضاء هيئة لتدريس حول أساليب تفعيل الأنظمة والسياسات الإجرائية في نظام التعليم

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	التخصص	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٩	منح الإدارات المدرسية حرية اتخاذ القرار في تفاصيل الحياة المدرسية وفق متطلبات المواقف المختلفة.	تربوي	٧٢	٤,٤٢	٢,٩٣	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٠١		
١٣	تحقيق الاستيعاب الكامل للتلاميذ في سن التعليم الابتدائي.	تربوي	٧٢	٤,٨٩	٣,٠٢	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٦٧		
٢٨	إتاحة الفرصة أمام التعلمين للتعرف على كيفية الدفاع عن حقوقهم.	تربوي	٧٢	٤,٧٤	٣,٠١	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٤٦		
٣٧	ألاّ يتعرض المتعلم للسخرية أو الاحتقار أو أي من دروب المعاملة التي تقلل من منزلته في أعين من حوله.	تربوي	٧٢	٤,٨٩	٢,٨٤	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٧		
٤٤	أن يضفى على الأجواء المدرسية علاقات إنسانية	تربوي	٧٢	٤,٨٢	٢,٩٥	دالة

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	التخصص	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
	تساعد على التواصل الجيد.	غ.تربوي	١٠٨	٤,٦١		
٤٥	إكساب المتعلم القيم التي ترتبط بحقوق الإنسان.	تربوي	٧٢	٤,٧٦	٢,٧١	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٥٦		
٤٧	مشاركة المتعلم في اختيار بعض من المعرفة التي سيدرسونها.	تربوي	٧٢	٤,٤٣	٢,٧٤	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٠٩		
٤٨	تعويد المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلميهم.	تربوي	٧٢	٤,٧٦	٣,٥٤	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٥		
٥١	تقديم أسباب قبول الرأي أو رفضه للمتعلمين لتعويدهم على هذا السلوك.	تربوي	٧٢	٤,٧٩	٤,٤	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٤٤		
٥٢	تدريب المتعلمين على نقد الأنشطة التي تقدمها المدرسة.	تربوي	٧٢	٤,٥٧	٣,٣٣	دالة
		ع.تربوي	١٠٨	٤,١٨		
٥٣	إكساب المتعلمين كفاية تقبل الاختلاف والقدرة على ممارستها كحق.	تربوي	٧٢	٤,٦٥	٣,٦	دالة
		ع.تربوي	١٠٨	٤,٢٧		

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير الجنسية (سعوديين، غير سعوديين) لجميع استجاباتهم على جميع العبارات عدا العبا ة رقم (٢٥) التي تنص على: ألأ يفرق نظام التعليم بين المواطنين والوافدين في حق التعليم. وذلك لصالح مجموعة غير السعوديين، كما يوجد فروق دالة إحصانيا عند العبارة (٣٧) و(٤٨) التي تنصان على التوالي: ألأ يتعرض المتعلم للسخرية أو الاحتقار أو أي من دروب المعاملة التي تقلل من منزلته في أعين من حوله، وتعويد المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلميهم وذلك لصالح مجموعة السعوديين كما يتضح من الجدول رقم (١٤).

الجدول رقم (١٤)

يوضح تأثير متغير الجنسية على آراء أعضاء هيئة لتدريس حول آلية التأصيل على مستوى الأنظمة والسياسات الإجرائية في نظام التعليم

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	الجنسية	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٢٥	ألا يفرق نظام التعليم بين المواطنين والوافدين في حق التعليم.	سعودي	٧٠	٤,٠٩	٤,٦٣	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٤,٧١		
		غ.سعودي	١١٠	٤,٥٥		
٣٧	ألا يتعرض المتعلم للسخرية أو الاحتقار أو أي من ضروب المعاملة التي تقلل من منزلته في أعين من حوله.	سعودي	٧٠	٤,٨٩	٢,٧٨	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٤,٧١		
٤٨	تعويد المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلميهم.	سعودي	٧٠	٤,٧٦	٣,٣١	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٤,٥١		

إجابة السؤال السابع.

هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس للآلية المناسبة على مستوى كيفية تقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان وما تحويه من مضمون، وفقاً لمتغير: النوع، التخصص، الجنسية ؟

أوضحت نتائج الاستبيان الذي أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس التالي:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير النوع في استجاباتهم على جميع عبارات ذلك المحور.
- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير التخصص في استجاباتهم على جميع العبارات، عدا

العبارة رقم (٥٤) التي تنص على: دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة لصالح التربويين، والعبارة (٥٧) التي تنص على: تضمين المناهج تعريف بالدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية لصالح التربويين كما يتضح من جدول رقم (١٥).

الجدول رقم (١٥)
يوضح تأثير متغير التخصص على آراء أعضاء هيئة لتدريس حول الآلية المقترحة لكيفية تقديم مادة حقوق الإنسان

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	التخصص	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٥٤	دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة	تربوي	٧٢	٤,٢٩	٣.٥	دالة
		ع.تربوي	١٠٨	٣,٧٨		
٥٧	الدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية	تربوي	٧٢	٤,١١	٢,٧٤	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٣,٧٦		
٥٩	المؤسسات والهيئات الوطنية التي ترعى حقوق لإنسان.	تربوي	٧٢	٤,٥٣	٢,٦٩	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٢٥		

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس يرجع لمتغير الجنسية لاستجاباتهم عند جميع العبارات، عدا العبارة رقم (٥٧) التي تنص على: تضمين المناهج تعريف بالدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية، وذلك لصالح غير السعوديين كما يتضح من الجدول رقم (١٦).

الجدول رقم (١٦)
يوضح تأثير متغير الجنسية على آراء أعضاء هيئة لتدريس حول الآلية المقترحة لكيفية تقديم مادة حقوق الإنسان

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	الجنسية	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٥٧	الدول التي صادقت وطبقت المعاهدات الحقوقية الدولية والقوانين الوطنية	سعودي	٧٠	٣,٦٤	٣,٢٩	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٤,٠٦		

إجابة السؤال الثامن.

هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في تقدير أعضاء هيئة التدريس الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تقف دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان. وفقاً لمتغير : النوع، التخصص، الجنسية ؟

أوضحت نتائج الاستبيان الذي أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير النوع (ذكور، إناث) بين آراء أعضاء هيئة التدريس لأي من استجابات على ذلك المحور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير التخصص (تربوي، غير تربوي) في استجاباتهم على جميع عبارات ذلك المحور، عدا العبارات رقم (٦١) و (٦٣) و (٦٥) و (٧٧) والتي تنص على التوالي: إتاحة فرصة لتدريب الطالب المعلم عملياً حول ممارسة حقوق الإنسان، والعبارة، ضمان الحقوق المهنية للمعلمين، مشاركة المعلمين في إعداد البرامج الموجهة لهم وتقييمها، إصدار آلية قانونية وتشريعية كفيلة بمراعاة

تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في المؤسسات التربوية لصالح التربويين كما يتضح من الجدول رقم (١٧).

جدول (١٧)
يوضح تأثير متغير التخصص على آراء أعضاء هيئة التدريس
في كل عبارة من عبارات المحور الرابع

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	التخصص	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٦١	إتاحة فرصة لتدريب الطالب المعلم عملياً حول ممارسة حقوق الإنسان.	تربوي	٧٢	٤,٥٤	٣,١٥	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,١٨		
٦٣	ضمان الحقوق المهنية للمعلمين.	تربوي	٧٢	٤,٧٩	٢,٦٢	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٥٩		
٦٥	مشاركة المعلمين في إعداد البرامج الموجهة لهم وتقييمها.	تربوي	٧٢	٤,٧٨	٣,٣٦	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٥١		
٧٧	إصدار آلية قانونية وتشريعية كفيلة بمراعاة تطبيق مبادئ حقوق الإنسان في المؤسسات التربوية.	تربوي	٧٢	٤,٦٩	٣,٩٣	دالة
		غ.تربوي	١٠٨	٤,٣١		

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين آراء أعضاء هيئة التدريس ترجع لمتغير الجنسية (سعودي، غير سعودي) في استجاباتهم على جميع العبارات، عدا عند العبارة رقم (٧٣): توفير مرافق صحية كافية لصالح السعوديين كما يتضح من الجدول رقم (١٨)

جدول(١٨)

يوضح تأثير متغير الجنسية على آراء أعضاء هيئة التدريس

في كل عبارة من عبارات المحور الرابع

مسلسل العبارة في الاستبانة	العبارة	الجنسية	العدد	المتوسط	قيمة ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠١)
٧٣	توفير مرافق صحية كافية.	سعودي	٧٠	٤,٨٧	٢,٦٥	دالة
		غ.سعودي	١١٠	٤,٦٧		

١١. مناقشة النتائج:

أشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون وبشدة على ذكر حقوق المتعلم بالتفصيل ضمن وثيقة السياسة التعليمية، ويعطونها أولوية بالنسبة لباقي الحقوق باعتبارها الغاية من تأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم، وهو تأكيد على أهمية أن يكون التأصيل بتضمين وثيقة السياسة التعليمية مبادئ وحقوق المتعلم حتى يمكن تطبيقها دونما تأويل للنص التشريعي للسياسة التعليمية وليكون مبدأ عام على مستوى السياسة التعليمية يمارس على مستوى النظام التعليمي، جاءت موافقة أعضاء هيئة التدريس على أشتقاق الأهداف من المواثيق العربية فقط بدرجة موافق ومن المواثيق الدولية بدرجة موافق بشدة، مما يعني أنهم يوافقون على أشتقاق الأهداف من المواثيق العربية والدولية، كما يدل تأييد أعضاء هيئة التدريس تضمين مبدأ الحرية وثيقة السياسة التعليمية مع طرح محددات تتفق مع الشريعة الإسلامية، على خصوصية المجتمعات العربية والمجتمع السعودي بوجه خاص، فالمملكة العربية السعودية هي مهد الديانة الإسلامية، والتربية على حقوق الإنسان تكون مرتبطة بالشريعة الإسلامية نصا

وروحاً، تنظيرا وممارسة وهذا الارتباط جعل المملكة العربية السعودية تتحفظ على بعض مبادئ حقوق الإنسان على المستوى العالمي والتي تخالف الشريعة الإسلامية

وافق أعضاء هيئة التدريس على الحد من كثافة المتعلمين في الفصول كإجراء له أولوية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار له التقرير الأول حول حقوق الإنسان في السعودية من ملاحظات على واقع التربية على حقوق الإنسان بالمملكة العربية السعودية، منها: التكدس في بعض المدارس، ونسبة كبيرة من المدارس لا تزال مستأجرة، كما يؤكدها اهتمام الدولة الواضح ببيئة التعلم حيث أفرد لها هدف ضمن أهداف مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم العام، وتتفق أيضاً هذه النتيجة مع ما جاءت به الخطة الثامنة للتنمية التي أكدت على خفض معدلات الرسوب والتسرب بين طلاب التعليم العام.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية التي تؤكد على ضرورة منح المتعلمين فرصة المشاركة في اتخاذ القرارات التي تعنيهم، مع نتيجة دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني(١٤٢٨هـ) التي توصلت إلى أن أغلب الطلاب لا تتاح لهم فرصة المشاركة في القرارات الخاصة بهم مطلقاً، وتتاح لهم المشاركة في بعض الأحيان، كان هناك تأييد كبير من أعضاء هيئة التدريس على الحق في التوجيه والإرشاد، وهي نتيجة تتفق مع ما جاء في التقرير الأول حول حقوق الإنسان في السعودية الذي أشار إلى ضعف الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية مما يتسبب في قلة الوعي بهذه الحقوق بين الطلاب، وازدياد الطلاب الذين يتعرضون للإيذاء من قبل المعلمين، ودراسة توني (٢٠٠٤م) التي أشارت إلى أن ثقافة حقوق الإنسان تتسم بالضعف والافتقار لدى الطلاب، فهم لا يدركون الفرق بين الحق والواجب.

جاءت موافقة اعضاء هيئة التدريس على الحق في المساواة والمعاملة الإنسانية تأكيدا لما جاءت به نتائج الدراسات السابقة، فهي نتيجة تتفق مع دراسة كلا من رمضان (١٩٩٤م)، واسكاروس (١٩٩٤م)، والمعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠٤م)، وقمحاوي (٢٠٠٦م) التي توصلت إلى أن المتعلمين لا يتمتعون بحقوقهم الإنسانية المختلفة. وتتفق أيضاً مع دراسة توني (٢٠٠٤م)، ودراسة السيد (١٩٩٧م) حيث أشارتا إلى أن الإدارة التربوية لا تراعي حقوق الإنسان، فالطاقم الإداري يخل بحقوق التلميذ ويمس كرامته، وتتفق نتائج الدراسة الحالية بالنسبة لموافقة أعضاء هيئة التدريس على الحق في الرعاية الصحية والبيئية، مع ما أشار له التقرير الأول عن أحوال حقوق الإنسان في السعودية من ملاحظات والتي كان من ضمنها وجود ملاحظات حول الرعاية الصحية، وما توصلت له دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني(١٤٢٨هـ) التي رصدت واقع التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، بأن نسبة كبيرة من الطلبة في المملكة يشتكون من عدم جودة دورات المياه، وعدم توافر مياه صالحة للشرب. أما بالنسبة لموافقتهم على الحق في تربية الطالب على الاستقلالية في التفكير والسلوك، وتعويد المتعلم على الحوار مع أقرانهم ومعلميهم فهي نتيجة تتفق مع ما أشارت له دراسة سعودية بأن مستوى الحوار في المجتمع السعودي بشكل عام لم يرق إلى المستوى العالي جداً أو العالي وتمركز حول المتوسط*.

جاء تأييد أعضاء هيئة التدريس على دمج موضوعات حقوق الإنسان ضمن مقررات متعددة،أكبر من تأييدهم لتخصيص فصل ضمن مقرر أو أكثر لتقديم المادة

* جريدة الشرق الأوسط: دار مركز الحوار الوطني: ثقافة الحوار في المجتمع لسعودي متوسطة استرجعت بتاريخ٣/٩/١٤٢٨هـ، http://www.asharqalawsat.com.

العلمية لحقوق الإنسان التي حصلت على تأييد أقل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سلام،١٩٩٧م) التي كشفت عن وجود دواعي معرفية لتعليم حقوق الإنسان كان أبرزها ترسيخ فكرة أن الحقوق يقابلها واجبات، وتعريف التلاميذ بحقوق الإنسان، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الصبيح،٢٠٠٧م) الذي يفضل ألأ تخصص مادة مستقلة لحقوق الإنسان، وذلك لصعوبة تقسيم المعرفة. كما أعطى أعضاء هيئة التدريس أولوية لتعريف الطلاب بالمؤسسات والهيئات الوطنية التي ترعى حقوق الإنسان كوسيلة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان بالنسبة لباقي الوسائل التي تضمنها المحور الثالث (الأساليب المقترحة للتغلب على الصعوبات التي تحول دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان). و هذا يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يولون اهتمام أكبر بالجانب التنفيذي والتعريف بالمؤسسات التي يمكن أن تتخذ خطوات إجرائية حيال أي تعدي على حقوق الإنسان، ويمكن أن يلجأ لها الفرد حال التعدي على حقوقه، أما الجانب التنظيري والتعريف بالمعاهدات والقوانين فحصلت على تأييد أقل، وربما يكون هذا الرأي أمر طبيعي أمام ما يشهده المجتمع الدولي من انتهاكات رغم صدور العديد من القوانين التي تقر الحقوق وتأكد على عدم انتهاكها من أي جهة كانت. أما بالنسبة لمحتوى المادة العلمية لحقوق الإنسان فقد أعطى أعضاء ·بئة التدريس أولوية أكبر لمحتوى المادة العلمية لحقوق الإنسان مقارنة بكيفية تقديم هذه المادة سواء بالدمج أو تخصيص فصل ضمن مقررات متعددة أو تخصيص فصل لموضوع حقوق الإنسان ضمن أحد المقررات. مما يؤكد إدراك أعضاء هيئة التدريس لحاجة الطلاب للثقافة الحقوقية وهو ما أكد عليه التقرير الأول حول حقوق الإنسان في السعودية الذي أشار إلى ضعف الثقافة الحقوقية في المناهج الدراسية في جميع المراحل الدراسية.

أكد أعضاء هيئة التدريس على أهمية الأساليب المقترحة لرفع كفاءة المعلم في مجال حقوق الإنسان، وهي نتيجة تتفق مع ما ورد من ملاحظات في التقرير حول ضعف الثقافة الحقوقية لدى المعلمين، وأكدت دراسة السعيد (٢٠٠٦م) ودراسة وطفة والرميضي (٢٠٠٦م)، ودراسة ماكندزو Maqendzo (١٩٩٤م) على أهمية رفع كفاءة المعلمين في هذا المجال، كما وافق المبحوثين على الإجراءات الخاصة بتوفير الضمانات اللازمة لحفظ المكانة الاجتماعية والمهنية للمعلمين، وإعداد دليل يوضح حقوق المعلم وواجباته، ومشاركتهم في إعداد البرامج الموجهة لهم عن باقي عبارات المجال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد(١٩٩٧م) على ضرورة حفظ حقوق المعلمين، حيث أشارت الدراسة على أن لمعلمين لا يتمتعون بحقوقهم.

كما أكد أعضاء هيئة التدريس على توفير أماكن ملائمة لمزاولة الأنشطة المختلفة، و توفير متطلبات الأمن والسلامة في المدرسة، وهي نتائج تتفق مع دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٨هـ) التي توصلت إلى أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب في المملكة يشتكون من عدم جودة دورات المياه وعدم توفر مياه صالحة للشرب. والملاحظ هنا أن الجانب الفيزيقي قد تصدر اهتمام أعضاء هيئة التدريس مما يعني أن هناك مشكلات أو صعوبات يعاني منها النظام التعليمي في هذا الجانب، حيث يرى أعضاء هيئة التدريس أن وجودها يقف دون تحقيق التربية لأهدافها، والملفت للنظر أن تتقدم الصعوبات الفيزيقية على الصعوبات التي تمثل شريان العملية التعليمية سواء المتعلقة بالمعلم أو الطالب، وقد يفسر ذلك الواقع المشاهد في المؤسسات التعليمية فكثير من مناطق المملكة العربية السعودية هي مناطق حارة ترتفع فيها درجات الحرارة بشكل قد يعطل استمرار يوم دراسي بصورة طبيعية بدون وجود أجهزة تكييف وخاصة مع وجود

نسبة كبيرة من المباني المستأجرة، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في تقرير حقوق الإنسان الأول في السعودية الذي تضمنت ملاحظاته وجود نسبة كبيرة من المدارس لا تزال مستأجرة ولا تتوفر فيها المعايير والشروط اللازمة لممارسة العمل التعليمي والتربوي كما ينبغي، ونتائج دراسة مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني (١٤٢٨هـ) التي أشارت إلى أن هناك نسبة كبيرة من الطلاب يشتكون من عدم جودة دورات المياه، ويجد أكثرهم أن المختبرات وصالات الرياضة، وغرف النشاط لا ترقى إلى المستوى المطلوب، وأعرب أكثر من ربع الطلاب بأن مستوى جودة الفصول الدراسية مقبول أو رديء.

١٢. التوصيات:

توصي الدراسة بتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية من خلال تبني الآلية المقترحة التالية:

أهـــداف الآليـــة:

١. إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تؤسس لتأصيل التربية على حقوق الإنسان.
٢. نشر ثقافة حقوق الإنسان في منظومة نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
٣. تطبيق الأنظمة والسياسات الإجرائية المتعلقة بحقوق الإنسان من قبل الجميع في نظام التعليم.
٤. تهيئة بيئة ومناخ العمل الملائمة لتأصيل التربية من أجل حقوق الإنسان.

٥. اعتماد إجراءات تضمن استمرارية العمل في إطار التربية على حقوق الإنسان.

مراحل الآلية:

- المرحلة الأولى: التهيئة والتأسيس.
- المرحلة الثانية:التفعيل.
- المرحلة الثالثة:الاستمرارية والمتابعة.

تتلخص المرحلة الأولى للآلية المقترحة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان وفق أهدافها ومراحلها في التالي:

المرحلة الأولى : التهيئة والتأسيس، وتشمل:

الهدف الأول: إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تؤسس لتأصيل التربية على حقوق الإنسان*.

١-١. السياسات على مستوى وزارة التربية والتعليم:

- تأصيل مفهوم التربية على حقوق الإنسان على مستوى السياسة التعليمية بتضمين وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، أو لوائح مستقلة ما يؤسس للتربية على حقوق الإنسان.
- إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تضمن حق الطالب.
- إصدار الأنظمة والسياسات الإجرائية التي تضمن حق المعلم.

* اعطى أعضاء هيئة التدريس المبحوثين أعلى درجة موافقة لهذا المحور بالنسبة لباقي محاور الاستبانة راجع في ذلك نتائج الدراسة الميدانية.

١-٢. السياسات على مستوى هيئة حقوق الإنسان:

-أن تصدر هيئة حقوق الإنسان بمشاركة وزارة التربية والتعليم، قوانين وسياسات إجرائية بالحقوق التعليمية، لحماية حقوق أفراد المجتمع (مواطنين، ومقيمين) في التعليم.

-أن تشكل هيئة حقوق الإنسان لجنة تختص بالنظر في مشكلات انتهاك حقوق المعلمين والمتعلمين.

الهدف الثاني: نشر ثقافة حقوق الإنسان (المرحلة الأولى).

٢-١. السياسات على مستوى وزارة الثقافة والإعلام.

- أن تعد وزارة الثقافة والإعلام برامج تثقيفية حول حقوق الإنسان.

-مناقشة الخبراء والمتخصصين في قضايا حقوق الإنسان.

-تناول المشكلات والأحداث المتعلقة بقضايا حقوق الإنسان وخاصة المتعلقة بالتربية والتعليم.

المرحلة الثانية: مرحلة التفعيل، وتشمل:

٢-٢. السياسات على مستوى وزارة التربية والتعليم.

٢-٢-١. نشر ثقافة حقوق الإنسان في منظومة نظام التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بحيث تتضمن التالي:

-معرفة علمية مناسبة بحقوق الإنسان، وآليات حمايتها فضلا عن اكتساب المهارات لتطبيقها في الحياة اليومية.

-تعزيز القيم والمواقف والسلوك التي ترقى بحقوق الإنسان.

-إجراءات إدارية وأخرى موجهة للمعلم، والطالب، والمنهج تضمن حقوق الإنسان.

٢-٣. إجراءات على مستوى وزارة التعليم العالي (مؤسسات إعداد المعلم):

٢-٣-١. طرح مقرر خاص بحقوق المتعلم ضمن برنامج إعداد المعلم.

٢-٣-٢. أن يعكس المناخ التعليمي داخل مؤسسات إعداد المعلم الالتزام بمبادئ حقوق الإنسان والتربية عليها.

٢-٣-٣. أن تعمل مؤسسات إعداد المعلم على تدريب المعلم عملياً حول ممارسة حقوق الإنسان وتنفيذ الأنشطة المرتبطة بها.

٢-٣-٤. استخدام طرق تدريس تتلاءم مع أهداف مقرر حقوق الإنسان

٢-٣-٥. الاستعانة بخبراء ومتخصصين في مجال حقوق الإنسان لتدريس مقرر حقوق الإنسان لإعداد معلمين متمكنين في هذا المجال.

٢-٣-٦. استخدام أساليب تقييم ملائمة تعكس اتجاهات الطلاب ومدى فهمهم لأهداف التربية على حقوق الإنسان وقدرتهم على ممارستها.

٢-٤. السياسات على مستوى هيئة حقوق الإنسان:

٢-٤-١. إنشاء وحدة تعنى بمجال التربية والتعليم تحديداً تهدف إلى تحقيق الهدف من إنشاء الهيئة.

الهدف الثالث: تفعيل الأنظمة والسياسات الإجرائية في منظومة التعليم العام.

٣-١. السياسات على مستوى وزارة التربية والتعليم.

٣-١-١. تحرير النظم التربوية من المركزية

٣-١-٢. تحقيق تكافؤ الفرص كمياً وكيفياً.

٣-١-٤. تحقيق المساواة والعدالة بين جميع المتعلمين ومعاملتهم معاملة إنسانية.

٣-١-٥. تربية المتعلمين على الاستقلالية في التفكير والسلوك.

٣-١-٦. التربية على حق السؤال وحق النقد وحق الاختلاف

الهدف الرابع: تهيئة البيئة الملائمة لتحقيق أهدف التربية على حقوق الإنسان.

٤-١. توفير الرعاية الصحية والبيئية لجميع الطلاب.

٤-٢. تهيئة البيئة الاجتماعية لتعزيز العلاقات الإنسانية في الوسط المدرسي.

٤-٣. تهيئة البيئة المادية الملائمة لتحقيق التربية على حقوق الإنسان.

المرحلة الثالثة: الاستمرار والمتابعة.

١. الهدف الخامس: استمرارية العمل في إطار التربية على حقوق الإنسان.

اعتماد إجراءات تضمن استمرارية العمل في إطار التربية على حقوق الإنسان من خلال:

٥-١. التنسيق المستمر بين كليات التربية والجامعات ووزارة التربية والتعليم وجمعيات حقوق الإنسان.

٥-٢. مشاركة المؤسسات غير الرسمية والناشطة في مجال حقوق الإنسان.

٥-٣. المراجعة المستمرة لمضامين الكتب الدراسية للاطمئنان إلى تضمينها حقوق الإنسان.

٥-٤. اعتماد اختبارات الكفاية لشاغلي الوظائف التعليمية بحيث تتضمن الثقافة الحقوقية على مختلف المستويات.

٥-٥. اشتراط التدريب في مجال حقوق الإنسان للترشيح للمناصب التعليمية القيادية.

٥-٦. إدراج بنود عن حقوق الإنسان في بطاقة تقييم شاغلي الوظائف التعليمية (تفعيل ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم).

٥-٧. تقييم مستمر لواقع التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية.

٥-٨. توفير مراكز معلومات تقوم بتوفير المعلومات والبيانات التي تساعد الجهات المعنية لإعداد الأنظمة واللوائح وتقييم الواقع وإعداد التقارير بشكل سليم.

٥-٩. توفر الأعداد الكافية من الكفاءات في مجال حقوق الإنسان في الإدارات التعليمية ووزارة التربية والتعليم للمساهمة في إعداد الأنظمة واللوائح وتقييم الواقع وإيجاد سبل المعالجة أو التعزيز بشكل مناسب.

٥-١٠. تفعيل الرقابة الداخلية في المؤسسات التعليمية ووضع آليات تكفل ضمان تطبيق الأنظمة واللوائح.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. اسكاروس، فيليب (١٩٩٤م). "حقوق الطفل المصري في التعليم والتعلم: أسباب ونتائج مصادرة بعضها". في مداولات الملتقى الفكري الثالث، حرية الرأي والعقيدة. قيود ومشكلات المنظمة المصرية لحقوق الإنسان، القاهرة.

٢. إمام، إمام عبد الفتاح (١٩٩٣م). "سيرة الديمقراطية رؤية فلسفية"، عالم الفكر. المجلد (٢٢)، العدد (٢)، أكتوبر.

٣. بو بكري، محمد (٢٠٠٣م). قضايا تربوية. الدار البيضاء، دار الثقافة مؤسسة للنشر والتوزيع.

٤. توني، حسن (٢٠٠٤م). ثقافة حقوق الإنسان لدى التلميذ المغربي من خلال علاقته بالإدارة المدرسية، ضمن ملف التربية على المواطنة وحقوق الإنسان، مجلة عالم التربية. العدد (١٥)، تحرير:عبد الكريم غريب؛ وآخرون، الدار البيضاء.

٥. جمال الدين. نجوى يوسف (٢٠٠٤م). "حق الطفل المعاق في التعليم...لماذا وكيف ؟ في ضوء المواثيق الدولية والواقع المصيري"، ضمن مؤتمر حقوق الإنسان – التجديد.. والتبديد، (رؤية تربوية)، المنعقد في الفترة من ١٤-١٥يوليو ،جامعة القاهرة ،معهد البحوث والدراسات التربوية.

٦. الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان(١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م). التقرير الأول عن أحوال حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية. استرجعت بتاريخ ١٤٢٧/٨/٢٧هـ من موقع http://www.nshrsa.org/articles.php

٧. جميل، حسين(٢٠٠١م). حقوق الإنسان في الوطن العربي ،ط٢، سلسلة الثقافة القومية (١)، بيروت، مركز دراسات، القاهرة، دار الوحدة العربية،كانون الثاني/يناير.

٨. الحامد، محمد بن معجب؛ وزيادة، مصطفى عبد القادر؛ والعتيبي، بدر جويعد؛ ومتولي، نبيل عبد الخالق (١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م). التعليم في المملكة العربية السعودية (رؤية الحاضر واستشراف المستقبل). الرياض، مكتبة الرشد.

٩. خضر، محسن (٢٠٠٠م). من فجوات العدالة في التعليم، سلسلة أفاق تربوية متجددة، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

١٠. خطاب، سمير عبد القادر؛ وموسى، علي؛ وفتحي، محمد (٢٠٠٤م). "التربية والوعي بحقوق الإنسان في الإسلام "، بحث مقدم لمؤتمر حقوق الإنسان – التجديد.. والتبديد، (رؤية تربوية)، المنعقد في الفترة من ١٤-١٥/يوليو ،جامعة القاهرة ،معهد البحوث والدراسات التربوية.

١١. الخلف، غسان أحمد (٢٠٠٥م). "السياسة التعليمية في مصر منذ السبعينيات: دراسة تحليلية في ضوء مفهوم العدالة الاجتماعية"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٢. رمضان، عمارة (١٩٩٤م). التربية على حقوق الإنسان في الوطن العربي :الواقع والآفاق على مستوى التعليم الأساسي والتعليم الثانوي"محاولة تقييمية"، ضمن ندوة التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، المنعقدة في تونس من ١٨ -٢٠ فبراير ١٩٩٣م بالتعاون مع اليونسكو ووزارة التربية والعلوم، وكلية العلوم القانونية والسياسية والاجتماعية، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.

١٣. الزهراني، فهد غرم الله بن حسين (١٤٢٤/١٤٢٥هـ). "حقوق الإنسان التربوية والتعليمية والثقافية في المواثيق الدولية: دراسة ناقدة من وجهة نظر إسلامية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٤. سعد، إسماعيل علي (١٩٧٨م). نظرية القوة : مبحث في علم الاجتماع السياسي. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

١٥. سلام، محمد توفيق (١٩٩٧م). "دواعي تعليم حقوق الإنسان بمراحل التعليم قبل الجامعي"، مجلة التربية والتعليم، المجلد (٥)، العدد (١٠).

١٦. السيد، مصطفى: و سعد، نيفين؛ والصاوي، علي؛ أبو زيد، علا (١٩٩٧م). دراسة حقوق الإنسان في مقررات التعليم الأساسي في مصر. القاهرة، مركز دراسات وبحوث الدول النامية.

١٧. الشخيبي، علي السيد (١٩٨٧م). "تكافؤ الفرص التعليمية والسياسية التعليمية في مصر، دراسة تحليلية نقدية"، بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني عشر للاحصاء والحاسبات العلمية والبحوث الاجتماعية، القاهرة، ٢٨ مارس.

١٨. الصبيح، عبدالله؛ والزكري، محمد؛ والبطين، عبدالله (١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م). "حقوق الإنسان في الإسلام في الكتب الدراسية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية واقتراح تصور في تدريسها"، ملخص لبحث غير منشور، بحث مقدم إلى وزارة التربية والتعليم.

١٩. الصاوي، على (٢٠٠٠م). حقوق الإنسان في مقررات الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي، ضمن ملف حقوق الإنسان في مقررات التعليم الأساسي، مركز دراسات وبحوث الدول النامية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

٢٠. الطيب، محمد سعيد (٢٠٠١م). مواقف الدول العربية من المواثيق والإعلانات المعنية بتعليم حقوق الإنسان. ورقة عمل، المؤتمر الدولي الثاني لحركة حقوق الإنسان، في الرهان على المعرفة: حول قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان، تحرير: الباقر العفيف، عصام الدين حسن، القاهرة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.

٢١. عازر، عادل؛ وعبد الحميد، طلعت (١٩٨٥م). حق الإنسان في التعليم بين الشكل والمضمون، التربية المعاصرة، العدد (٣)، مايو، مصر الجديدة، مركز الكتاب للنشر.

٢٢. عبد الحميد، الهام؛ ومغيث، كمال حامد (١٩٩٧م). التعليم وحقوق الإنسان في مصر.القاهرة، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان.

٢٣. عبد الحميد، إلهام (٢٠٠٤م). التدريس الفعال لحقوق الإنسان - برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي، في مؤتمر حقوق الإنسان- التجديد .. والتبديد، (رؤية تربوية)، المنعقد في الفترة من ١٤-١٥/يوليو ،جامعة القاهرة ،معهد البحوث والدراسات التربوية.

٢٤. عبد الدايم، عبد الله (١٩٩١م). نحو فلسفة تربوية عربية، الفلسفة التربوية، ومستقبل الوطن العربي. بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

٢٥. عبد العال، حسن إبراهيم (١٩٩٣م). "التربية وأزمة حقوق الإنسان في الوطن العربي"، دراسات تربوية، المجلد (٨)، الجزء(٥٨).

٢٦. عبد الكريم، نهى حامد (٢٠٠٤م). تعليم حقوق الإنسان بالجامعات العربية وعلاقتها بالتنمية البشرية للطلاب، ضمن مؤتمر حقوق الإنسان - التجديد.. والتبديد، (رؤية تربوية)، المنعقد في الفترة من ١٤-١٥/يوليو ،جامعة القاهرة ،معهد البحوث والدراسات التربوية.

٢٧. عبيد، منى مكرم (١٩٩٣م). "عالمية حقوق الإنسان وتحديات المستقبل"، ورقة عمل في ندوة الأبعاد الثقافية لحقوق الإنسان في الوطن العربي، المقامة في نوفمبر ١٩٩١م، صدر عن مركز ابن خلدون للدراسات الإنمائية، تحرير: عبد الله أحمد النعيم، الكويت، دار سعاد الصباح.

٢٨. العساف، صالح حمد (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، شركة العبيكان للطباعة والنشر.

٢٩. العروي، عبد الله (١٩٨٣م). مفهوم الأيديولوجيا. بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر.

٣٠. علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٣م). "العدل التربوي وتعليم الكبار"، مجلة آفاق جديدة في تعليم، العدد(٢)، القاهرة، مركز تعليم الكبار، مارس.

٣١. علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٤م). "العدل التربوي في التعليم المصري الحديث"، مجلة الديمقراطية، السنة الرابعة، العدد(١٦).

٣٢. فراج، حسن طنطاوي (٢٠٠٥م). التعليم وبنية القوة : دراسة في علم الاجتماع التربوي. سلسلة الدراسات التربوية، القاهرة، دار فرحة للنشر والتوزيع.

٣٣. فهرس حقوق الإنسان في الدول العربية، الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم، استرجعت بتاريخ ١٤٢٦/٤/٢٢هـ من موقع

http://www.arabhumanrights.org/publications/unesco/edu-convention60a.html

٣٤. القمحاوي، محمد عبد الرازق (٢٠٠٦م). "حقوق الإنسان المتعلم في المدرسة الثانوية العامة: واقعها وسبل تفعيلها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمنهور. جامعة الإسكندرية.

٣٥. القويفلي، إيمان(١٤٢٥هـ). حقوق الإنسان في مناهج التعليم السعودي- كما درستها طالبة سابقة- نظريًا كل شيء موجود، استرجعت بتاريخ ١٤٢٦/١/١١هـ من موقع

http://www.almarefah.com/article.php

٣٦. الكيلاني، شادية جابر(٢٠٠١م). تعليم حقوق الإنسان في كليات التربية : تصور مقترح. القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٧. ليفين، لينا (١٩٨١). حقوق الإنسان أسئلة وأجوبة، استرجعت بتاريخ:١٤٢٧/١١/٣هـ من موقع

http://typo38unesco.org/fileadmin/IRAK/DOCS/humanrights.doc

٣٨. محافظة، على (١٩٩٣م). المعوقات أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي والبدائل المطروحة، الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.

٣٩. محافظة، على (١٩٩٤م). المعوقات أمام تطوير التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي والبدائل المطروحة، ضمن الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.

٤٠. محسن، مصطفى (١٩٩٠م). الخطاب الإصلاحي التربوي، وبين أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري : رؤية سوسيولوجي نقدي. الدار البيضاء، المغرب، المركز الثقافي المصري.

٤١. مراد، حلمي (١٩٨٧م). "ندوة التعليم المجاني حق من حقوق الإنسان"، التربية المعاصرة، العدد(٨)، ديسمبر.

٤٢. مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني(١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م). قضايا التعليم العام : من وجهة نظر المعلمين والطلاب وأولياء الأمور (دراسة استطلاعية)، سلسلة الدراسات (٤)، الرياض، مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

٤٣. المعهد العربي لحقوق الإنسان (١٩٩٣م). الندوة العربية حول التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية، المقامة في تونس من ١٨-١٩/٢/١٩٩٣م، استرجعت بتاريخ: ٤/٧/١٤٢٦هـ من موقع

http://www.aihr.org.tn/org.tn/arabic/nadawatlrecomendations/confedeu1993.htm

٤٤. المعهد العربي لحقوق الإنسان (٢٠٠٤م). دور التربية والتعليم في تعزيز حقوق الإنسان في العالم العربي. تونس، وحدة الطباعة والإنتاج الفني بالمعهد.

٤٥. المفتي، محمد أمين (١٩٩٧م). "رؤية حول: مناهج التعليم قبل الجامعي في مصر على مشارف القرن الحادي والعشرين"، مستقبل التربية العربية، العددان (٩) (١٠)، يناير وأبريل.

٤٦. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠٠٤م). التربية على حقوق الإنسان : خطوط استرشادية عامة. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٤٧. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم(٢٠٠٥م). الإستراتيجية العربية للتعليم عن بعد. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٤٨. نور الدين، الزاهي (١٩٩٢م). قراءة في كتاب برهان غليون، نقد السياسة والدولة والدين، الرباط، المغرب، الوحدة، السنة التاسعة، العدد (٦٨)، نوفمبر.

نقلاً عن: فراج، حسن طنطاوي (٢٠٠٥م). التعليم وبنية القوة : دراسة في علم الاجتماع التربوي. سلسلة الدراسات التربوية، القاهرة، دار فرحة للنشر والتوزيع.

٤٩. هاشم، رضا محمد حسن محمد (٢٠٠٠م). "مجانية التعليم العالي وعلاقتها بتكافؤ الفرص التعليمية في مصر من(١٩٦٢- ١٩٩٦م)"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٥٠. وزارة التربية والتعليم (١٤٢٥هـ)، دليل مدارس المملكة الإحصائي (بنات) للعام الدراسي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ.

٥١. وزارة المعارف (١٤١٦هـ/١٩٩٥م). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط ٤، (ب.د)، مطابع البيان.

٥٢. وطفة، علي أسعد (ب. ت). التربية إزاء تحديات التعصب والعنف في العالم العربي. أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

٥٣. وطفة، علي أسعد؛ والرميضي، خالد مجبل (٢٠٠٦م_١٤٢٧هـ). "إشكالية التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي الكويتي:آراء وتطلعات أعضاء الهيئة التعليمية"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (١٢٣)، السنة(٣٢).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

54. Astin, Alexandr.W(1990). Educational, Assessment and Educational Equity American journal of Education , VOL. 98 , NO.

55. Magendzo ,Abraham (1994). "Tensions and Dilemmas about Education in Human Rights in Democracy ,"Journal of Moral Education,v 23,n3,p. 59-251.

56. Tibbitts, Felisa: (1994) (Human Rights Education in Schools in The post-communist context ,European ,European Journal of education ,Vol., 29, No. 4.

فاعلية استخدام التغذية الراجعة الالكترونية



في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز

د. وفاء مصطفى محمد كفافي(*)

المقدمة والإحساس بالمشكلة:

يمر البحث التربوي بعدد من المراحل المتتالية. من لحظة كونه فكرة يشعر الباحث بها وبالحاجة إلى دراستها. أو ان يصل إليها من خلال قراءاته واطلاعاته المتعددة، إلى أن تكون هذه الفكرة بحثاً متكامل العناصر.

ويهدف هذا التتابع في إعداد البحث التربوي إلى دراسة الفكرة على أسس علمية. وهذا من شأنه أن يساعد الباحث على الوصول إلى نتائج دقيقة عن الفكرة المدروسة، وبالتالي الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية بالجديد.

وتتمثل مراحل إعداد البحث التربوي في: اختيار المشكلة. وإعداد خطة البحث، وعمل تقرير البحث. وتتطلب كل مرحلة بحثية من هذه المراحل بذل قصارى الجهد من جهة الباحث؛ لإخراجها بصورة علمية.

وكلما تقدم الباحث في إعداد هذه المراحل البحثية كلما ازداد نضجه المعرفي بالفكرة محل البحث من جهة. وبفنيات البحث من جهة أخرى.

(*) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - معهد الدراسات التربوية-جامعة القاهرة.

ويعتمد نجاح الباحث في تخطيط دراسته على مدى إتقان ودقة ووضوح منهجه البحثي، فإذا أولاه الاهتمام المناسب على خلفية فهم كامل لعناصره ومعايير إعداده، سارت دراسته منظمة وواضحة بشكل منهجي ومنظم، وخرجت دراسته متميزة في علميتها و فاعلة في إسهاماتها.

فالكتابة البحثية تتصف بعدة خصائص، فهي عملية تفكير نشطة وتطوير لمعرفة جديدة ، كما أنها تخطيطية تتألف من خطوات متتابعة ومرتبطة ببعضها، وتتوقف جودة الكتابة على ما يتمتع به الباحث من قدرة على التفكير وإدراك لموضوع البحث.(باهي ؛ جاد، ٢٠٠٧، ١٠٩).

ولذلك فإن إعداد خطة البحث يعد من أهم مراحل العمل البحثي ، فمن خلالها تتحدد مشكلة البحث وأهدافه وإجراءاته لتصبح بمثابة منهاجٍ مرشد للباحث، وهي بالتأكيد مهمة تتطلب جهدًا شاقًا ووقتًا طويلاً، كما تحتاج إلى عقلية منظمة قادرة على استبصار الواقع واستقراء مشكلاته بموضوعية، وإذا لم يلتزم الباحث بهذا النهج جهدًا وفكرًا، فإن ذلك سوف ينعكس سلبًا على مستوى خطة البحث التي يقدمها، حيث تكون الرؤية البحثية مفقودة، ويظهر في الخطة العديد من العيوب المنهجية على مستوى عناصرها المختلفة. فإعداد خطة البحث "عملية منهجية لبحث عميق يتجلى من خلالها خيال الباحث البحثي في القدرة على الابتكار واستنباط الأفكار الأصلية وإدراك العلاقات لما بين الأفكار" (باهي؛ جاد، مرجع سابق، ١١٠).

ويعتبر تدريب الطلاب الباحثين على إعداد خطة البحث والتمكن من مهاراتها هدف أساسي لمنظومة الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. حيث يعتمد نظام الدراسة للحصول على درجة الماجستير في التربية في برنامج الدبلوم

التربوي بالجامعة على نظام الساعات المعتمدة، حيث تدرس الطالبة مجموعة من المقررات لمدة أربع فصول دراسية. ويدرس في الفصل الدراسي الثاني مقرر مناهج البحث في التربية. ويهدف المقرر بشكل أساسي إلى تدريب الطالبات الباحثات على إعداد المخطط البحثي في مجال تخصصهن. ومخرجات التعلم الأساسية لهذا المقرر هو الخطة البحثية والتي تعتبر متطلب أساسي لمقرر إعداد المشروع البحثي والذي يدرس في الفصلين الثالث والرابع.

ويتطلب هذا العمل التواصل والتفاعل المستمر بين الأستاذ وطلابه، والمتابعة المستمرة لأدائهم وحصر الأخطاء بشكل فورى، ليتمكن الطالب من علاج أخطائه وتحسين أداءه وتقديم خطة بحث متميزة . ويحتاج هذا كله إلى الوقت والجهد الكثير من قبل كل من الأستاذ والطالب، حتى يخرج العمل بمستوى متميز وعلى درجة عالية من الدقة.

ولكي يتمكن الطلاب من التعامل مع المهارات والخبرات البحثية المختلفة وممارستها، هم في حاجة إلى قنوات اتصال واضحة ومفتوحة بينهم وبين أستاذ المقرر، تساعد الأستاذ على تعرف الأجزاء التي لم يتم تعلمها بالمستوى الملائم، والطالبات على تلقي الإرشاد والتوجيه المسـ ـر للوصول بالأداء للمستوى المطلوب.

ويمكن للأستاذ أن يستند في ذلك على مبدأ التغذية الراجعة (Feedback) ، "حيث يستفاد من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تحسين وتطوير الخطوات التالية، وذلك إذا ما وجه الاهتمام الكبير لتحديد هذه النتائج وإبلاغها للمتعلم في الوقت الملائم وبالصورة التي تعينه على الاستفادة منها على أفضل وجه ممكن".(الشيخ وآخرون ،٢٠٠٤، ٣٩)

فعندما يعلم الأساتذة كيف يتقدم طلابهم وأين يجدوا مشاكل او عقبات في تعلمهم يمكنهم استخدام هذه المعلومات في بعض التعديلات واتخاذ القرارات بشأن تحسين العملية التعليمية مثل تقديم بعض الفرص للتدريب والممارسة مما يؤدي إلى تحسن في أداء الطلاب.(Boston,2002)

كما تساعد التغذية الراجعة المتعلمين ليصبحوا على وعي ومعرفة بالفجوة الموجودة بين معلوماتهم التي اكتسبوها ومدى فهمهم لها، و مهاراتهم التي تم تنميتها، وبين الهدف المراد تحقيقه ، وترشدهم لكي يحققوا الهدف المحدد. (Young & Carmen,3)

حيث أوضحت دراسة كل من فونتانا وفرنانديس(١٩٩٤) (Fontana & Fernandes) ودراسة كل من فرديركسون ووايت (١٩٩٧) (Frederikson & White) أن الطلاب الذين اخبروا بأهداف تعلمهم ومعايير تقييم أدائهم، وأعطوا الفرص ليستفيدوا منها في أعمالهم، أوضحوا تقدما كبيرا في تعلمهم وأدائهم عن زملائهم الذين لم يتلقوا هذا.

وتأسيسا على ما سبق، فإن التغذية الراجعة تعتبر عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية، والتي ينادي باستخدامها جميع القائمين على تحسين العملية التعليمية وتحقيق جودتها، باعتبارها تساعد في رؤية الإيجابيات ودعمها، وتعالج السلبيات، كما تساعد على تعرف الأخطاء أولا بأول قبل تراكمها وتقديم العلاج الممكن لها.

وعليه فإن نتائج التغذية الراجعة لا تتوقف عند هذه المزايا فحسب، فهي ترتبط بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان

تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية التعليمية التعلمية إلى بلوغها.(زياد، د.ت)

كما أنها مبدأ أساسي يعتمد عليه التقويم البنائي(Formative Evaluation) والذي يهدف إلى " معرفة مدى إتقان عمل تعليمي معين والكشف عن الأجزاء التي لم يتم تعلمها بالمستوى الملائم" (الشيخ وآخرون ،مرجع سابق، ٣٩).

ومن خلال ما تقدم تتضح أهمية التغذية الراجعة في تحسين الأداء، وقد اتضح للباحثة من خلال العمل في تدريس مقرر " مناهج البحث" ضعف في مخرجات المقرر والمتمثلة بشكل أساسي في إعداد المخطط البحثي، حيث الوقت المحدد لتدريس المقرر لا يكفي للتفاعل مع الطالبات وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.

وفي هذا الصدد ،يشير "مسعد زياد" أنه من الصعوبة بمكان ، إن لم يكن مستحيلا أن يقدم الأستاذ لكل طالب تغذية راجعة فورية عندما يكون عدد طلابه ما يقرب من (١٥) خمسة عشر طالبا أو أكثر في حجرة الدراسة.(زياد ، مرجع سابق).

كما يذكر (نبيل كامل) أن من أهم العقبات التي تعترض العملية التفاعلية هي كمية الوقت المطلوب من الأستاذ لتوفير تغذية راجعة لكل طالب على ما يقدمه من تكليفات أو واجبات أو غيرها من وسائل التقييم، وعلى ذلك فوجود نظام جيد يساعد على توفير التغذية الراجعة لكل طالب يمثل فائدة كبيرة للعملية التعليمية. (كامل، ٢٠٠٥، ٣٢).

ومن ناحية أخرى، تعتبر جامعة الملك عبد العزيز بجدة، من الجامعات الرائدة في التعليم عن بعد، وتوظيف أساليبه المختلفة في التعليم، وهي تشجع منسوبيها جميعا على التعامل الالكتروني في معظم معاملاتهم وتوفي كل السبل لهذا.

هذا مما دعا الباحثة إلى محاولة التوصل إلى حل لعلاج هذه المشكلة وتقديم التغذية الراجعة بشكل الكتروني للطالبات .

ومع ظهور مستحدثات تكنولوجيا التعليم المتقدمة وما تقدمه من دور حيوي في التعليم من خلال توظيفها للثورة الرقمية في جميع جوانب العملية التعليمية.زاد الاهتمام ببحث السبل المناسبة للاستفادة منها في التواصل والتفاعل مع الطلاب أثناء تعلمهم."حيث تسمح هذه التكنولوجيا المتقدمة بتقديم التعلم بشكل متسع وتقديم التغذية الراجعة للأداء والتعلم وفقا لقدرة كل فرد الذاتية. (Manuel London,2003,219)

ومن هذه المستحدثات، استخدام الحاسوب والانترنت في التعليم والتعلم ، فهما يمكن أن يكونا بيئة تعلم تتميز بالتفاعل والديناميكية والتجدد والخصوصية، تساعد على تعدى الحدود الزمانية والمكانية في تعليم تفاعلى بحسب قدرات المتعلم ، وتقدم وسيلة للمشاركة والحوار وتبادل المعلومات، بالإضافة إلى كونها قليلة التكاليف ومريحة حيث يلتقي المجتمعون كل في مكانه.(باهي ؛ جاد، مرجع سابق، ٦٠)

كذلك استطاعت التكنولوجيا أن توظف بشكل جيد، وتقدم التفاعل بواسطة استخدام أنماط الحاسوب المختلفة، ومن هذه الأنماط استخدام الحاسوب كمعالج للاتصال والتفاعل (Computer Mediated Communications) (CMC) "بحيث يدعم الاتصال الإنساني وذلك من خلال الاتصال بصورة متزامنة أو غير متزامنة" (Steven & others, 2000,177)

وبالإضافة إلى ما سبق من فوائد لهذه التكنولوجيا، يمكن توظيف الحاسوب في التعليم، باستخدام (CMC) ، بحيث يسمح للأستاذ التفاعل مع طلابه، والطلاب مع بعضهم البعض، وذلك من خلال أدوات مختلفة مثل البريد الالكتروني وغرف المحادثة

ولوحات النقاش وغيرها من أدوات التفاعل، "المتزامنة" التي تسمح بالتفاعل في نفس الوقت، و"غير المتزامنة" والتي تسمح بالتفاعل ولكن بشكل مؤجل. (Castaneda, 2005,11)

كذلك فمن خلال التواصل عبر الحاسوب (CMC)، يمكن عقد جلسات نقاشية جماعية متزامنة، يحدث فيها تفاعل بين الطلاب بعضهم وبعض، وبين أعضاء هيئة التدريس، وغيرهم من الخبراء، والتي يتم من خلالها تشجيع الطلاب على الاتصال عبر جماعات النقاش الالكترونية في العديد من مجالات المقررات التعليمية. كما يتيح التواصل (CMC) من تخزين هذا كله في قاعدة بيانات، ومن ثم استغلاله بعد ذلك في العمليات التدريسية.(زاهر،٢٠٠٥، ٥٢٣).

هذا كله مما يدعو إلى الاستفادة من المستحدثات التكنولوجية وما تحققه من تحقيق للتفاعل والاتصال بين الأستاذ وطلابه وتقديم التغذية الراجعة بشكل إلكتروني للطلاب سعيا لتحقيق أهداف العملية التعليمية .

ومن ناحية أخرى،فإنه مهما كان اتجاه عضو هيئة التدريس نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية، فلا بد أن يدرك أن معظم طلابه متأثرين بها ويعملون على استخدامها. فقد اعتاد الطلاب استخدام المحادثة chat مع أقرانهم، ويستخدمون البريد الإلكتروني E-mail كوسيلة اتصال، ويستخدمون الويب web للوصول إلى المعلومات المتنوعة. (عبد الحليم وآخرون،٢٠٠٨، ٤٢٢).

وتؤكد الدراسات السابقة في هذا المجال على إمكانية تقديم التغذية الراجعة بشكل إلكتروني للطلاب وأنها ساعدت على تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، فقد أجريت بعض الدراسات الخاصة باستخدام الحاسوب والانترنت وقياس

فاعليتهم في تحقيق التفاعل والتواصل في العملية التعليميـة، ومنهـا دراسـة فرانـك موريس(Morris,2005) والتي أوضحت أهمية استخدام الحاسـوب (CMC)، فـي تقديم التغذية الراجعة التصحيحية ، والتصحيح الفوري لأخطاء للمتعلم، بالإضافة إلـى توضيح العلاقة بين أنواع الخطأ التي يقع فيها الطلاب وأنواع التغذية الراجعة المناسـبة لعلاجها، كما أوضحت أهمية استخدام أنماط التغذية الراجعة المختلفة لتصحيح أخطـاء تعلم الطلاب .وأن استخدام التغذية الراجعة الالكترونيـة (online) كانـت أفـضل فـي تصحيح الأخطاء عن التغذية الراجعة التقليدية (Face to Face). ودراسـة كاسـتيندا (Castaneda, Ibid) والتي قارنت بين فاعلية استخدام كـل مـن التغذيـة الراجعـة الالكترونية والتغذية الراجعة التقليدية، والتي أكدت علـى أفـضلية اسـتخدام التغذيـة الراجعة الالكترونية عن التغذية الراجعة التقليدية، كمـا أوضـحت أن أدوات التفاعـل اللامتزامن أفضل في تصحيح الأخطاء وتحسين التعلم عن أدوات التفاعل المتزامن.

ومما تقدم تتجلى أهمية البحث الحـالي فـي دراسـة دور التغذيـة الراجعـة الالكترونية في تنمية مهارات أعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير.

• مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث الحالي في وجود ضعف لدى طالبات الماجستير في إعداد الخطـة البحثية ، ويحاول البحث الحالي وضع تصور لحل المشكلة من خلال اسـتخدام التغذيـة الراجعة الالكترونية .

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

"ما فاعلية استخدام التغذية الراجعة الالكترونية في تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية لطالبات الماجستير ببرنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز بجده؟"

ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المهارات الأساسية اللازمة لإعداد الخطة البحثية ؟

٢- ما التغذية الراجعة الالكترونية ؟ وما أنواعها؟

٣- ما أساليب التغذية الراجعة ؟ وما طرق تقديمها؟

٤- ما فاعلية استخدام التغذية الراجعة الالكترونية في تنمية مهارات أعداد الخطة البحثية للطالبات؟

- أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث في النقاط التالية:

١- إعداد قائمة بالمهارات الأساسية لإعداد الخطة البحثية.

٢- وضع تعريف للتغذية الراجعة الالكترونية وتحديد أنواعها.

٣- تحديد أساليب التغذية الراجعة وطرق تقديمها .

٤- تحديد أي أنواع التغذية الراجعة المحددة يناسب تنمية مهارات إعداد الخطة البحثية.

- أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث الحالي في تقديم التالي:

١- نموذج للقائمين بإعداد الباحثين يساعد على تنمية مهاراتهم في إعداد الخطط البحثية.

٢- قائمة بالمهارات اللازمة لإعداد الخطة البحثية .

٣- أنواع التغذية الراجعة المتزامنة والامتزامنة والتي يمكن الاستعانة بها في تنمية المهارات لإعداد الخطة البحثية وهذا يعتبر متمشيا مع الاتجاهات الحديثة لتوظيف مستحدثات التكنولوجيا في العملية التعليمية.

٤- مقترح للقائمين بالعملية التعليمية على إدارة وقت التعلم والتفاعل مع المتعلمين بشكل فعال وإيجابي من خلال الحاسوب والانترنت.

- حدود البحث:

تتحدد حدود البحث الحالي في التالي:

١- حدود زمانية: العام الجامعي ١٤٢٩ /١٤٣٠ هـ الموافق ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩.

٢- حدود مكانية: برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز بجده.

٣- حدود بشرية: طالبات الماجستير – السنة الأولى. وعددهم ٤٩ طالبة.

- منهجية البحث:

اتبع البحث المنهجية البحثية التالية:

☒ المنهج الوصفي: لرصد وتحليل الدراسات والأدبيات المتصلة بالإطار النظري للبحث والتحديد الإجرائي لمصطلحاته.

☒ المنهج شبه التجريبي: لتجريب أنواع التغذية الراجعة المقترحة وقياس فاعليتها.

☒ تحليل المحتوى لتحديد المهارات وتحليل أعمال الطالبات لتحديد الأخطاء وتعرف مدى علاجها وتحسن الأداء.

☒ العينة: حيث تمثلت عينة البحث في (٤٩ طالبة)، وهم جميع مجتمع الدراسة (جميع طالبات الماجستير ببرنامج الدبلوم التربوي)، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين،مجموعة تجريبية وعددهم ٢٦ طالبة، ومجموعة ضابطة وعددهم ٢٣ طالبة.

☒ أدوات البحث: تم استخدام الأدوات البحثية التالية:

٢- قائمة المهارات الأساسية اللازمة لإعداد الخطة البحثية ومعايير صحتها (مؤشرات الأداء الخاصة بكل مهارة وقائمة التقدير الخاصة بها – .(Indicators & Rubrics)

٣- اختبار أداء لقياس مهارات الطالبة في إعداد الخطة.

وأقتضى ما سبق، التصميم التجريبي على النحو التالي:

لما كان مقرر "مناهج البحث" وإعداد الخطة البحثية من المقررات التي لم تتعرض الطالبات لدراستها من قبل –أي أن الطالبات ليس لديهم أي مهارات مرتبطة بإعداد الخطة البحثية، تم استخدام التصميم التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة البعدي، ويوضح الجدول رقم (١) التالي التصميم التجريبي المستخدم:

جدول رقم (١)

التصميم التجريبي للبحث

	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
عدد الأفراد	٢٦	٢٣
المعالجة	التغذية الراجعة الإلكترونية online	التغذية الراجعة التقليدية Face to face
مدة المعالجة	ستة أسابيع	ستة أسابيع
أدوات البحث	اختبار أداء بعدي	اختبار أداء بعدي

• مصطلحات البحث:

يمكن تعريف مصطلحات البحث على النحو الإجرائي التالي:

أ- التغذية الراجعة التقليدية (Face to Face Feedback)

يقصد بها تزويد الطالبات بمعلومات حول صحة أدائهن أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصح والخطأ وفقا لمعايير أداء محددة.وذلك بطريقة متزامنة وغير متزامنة .

ب-التغذية الراجعة الالكترونية(online Feedback)

يقصد بها تزويد الطالبات بمعلومات حول صحة أدائهن أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصح والخطأ وفقا لمعايير أداء محددة. وذلك بطريقة متزامنة وغير متزامنة من خلال استخدام الحاسوب والانترنت .

• خطة البحث وإجراءاته:

تكونت إجراءات البحث من قسمين، الأول يتناول الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة به، أما الثاني فيتناول الدراسة الميدانية.

القسم الأول الإطار النظري والدراسات السابقة:

وفقا لما ورد في تساؤلات البحث سوف يتطور الإطار النظري طبقا للتالي:

أولا: تحديد المهارات الأساسية اللازمة لإعداد الخطة البحثية.

تتسم الرسالة العلمية أو الجامعية بأنها ذات مهمة محددة، فهي ترتبط بالفكر والتعلم وتطوير معرفة جديدة تظهر فيها إبداعات وقدرات الباحث في استراتيجية البحث والتحليل لموضوع الدراسة، وبحث العلاقة بين العناصر من مختلف الزوايا والمقارنة واستخلاص النتائج ، كما تبين مدى إتقان الباحث لاستخدام تقنيات حل المشكلات والقدرة على الاستنتاج والتفكير النقدي والتقييم والمعالجة الإحصائية وكتابة التقرير البحثى. (باهي؛ جاد، مرجع سابق، ١١٠)

والخطوة الأولى والأساسية التي تساعد على تقديم البحث أو الرسالة العلمية بشكل متميز ومتقن، هي إعداد خطة بحث متقنة، والتي ستكون بمثابة المرشد والموجه

للباحث أثناء إعداده لبحثه أو رسالته العلمية. فعند دراسة أي موضوع، يحتاج الباحث إلى القيام بعملية التخطيط ، وذلك لتحديد الخطوات والإجراءات اللازمة.

فخطة البحث "هي مجهود محكم من قبل الباحث، سواء كان طالبُ دراسات عليا، أم عضو هيئة تدريس، وهي بمثابة العقد، يشير إلى الإجراءات التي يراد اتباعها، ويلتزم بها الباحث مرحلة بعد أخرى، و تكتب وفق المواصفات العلمية التي تحددها المؤسسة التي ينتمي إليها الباحث" . كما يمكن صياغة تعريف آخر لخطة البحث، " هي تقرير محكم يتضمن عناصر الأسلوب العلمي في البحث، والإجراءات اللازمة لها. يعده الباحث وفق المواصفات العلمية التي تحددها المؤسسة التي ينتمي إليها".(النوح، ٢٠٠٤، ٤٨: ٤٩)

و تعتبر إعداد خطة البحث وما تتطلبه من مهارات، جزء أساسي من برنامج إعداد طالبات الماجستير في السنة الأولى في برنامج الدبلوم التربوي بجامعة الملك عبد العزيز. حيث تقدم خطة البحث قبل الشروع في إعداد المشروع البحثى الخاص بإكمال مطالب درجة الماجستير ؛ فطالبة الماجستير تبدأ بالتدريب على إعداد خطة بحثها بعد أن تجتاز دراسة ٢٥٪ من المقررات الدراسية ببرنامج الماجستير. وذلك ضمن مقرر مناهج البحث، و تلتزم الطالبة بتقديم خطة في مجال تخصصها كمتطلب أساسي لاجتياز هذا المقرر.

وتتصف محاولات معظم الطلاب الباحثين الجدد بوجود تداخل وعدم تتابع بين خطوات البحث وعناصره المختلفة.

والباحث المميز هو "الذي يستخدم حدسه وتداعي الأفكار لتحفيز أفكاره نحو تكوين أفكار مبتكرة وأساليب ومعلومات جديدة مستعينا بكل الوسائل الممكنة التي تمكنه

من تدفق أفكاره"، بالإضافة إلى إتقانه لبعض مهارات البحث الأساسية مثل "مراجعة الأبحاث الأدبية والدراسات السابقة ذات الصلة التي تفيد في تحديد البداية البحثية واقتراح الطرق البحثية العديدة التي توفر الوقت والجهد للباحث،و تحديد لنوع البحث والهدف منه ومنهج البحث وكيفية جمع المعلومات وتفسيرها . كما أن الباحث المثالي هو الذي يستخدم مجموعة من الطرق المختلفة لجمع المعلومات (مثال: الاستبيان لجمع معلومات من الأفراد ثم المقابلة للحصول على بيانات متعمقة عن بعض الحالات ثم دراسة الحالة للتحليل العميق لبعض الحالات الفريدة أو البارزة (باهي؛ جاد،مرجع سابق ، ١١١: ١١٢؛١٢١)

وبالتالي فإعداد خطة البحث يتطلب تحديد واضح لعناصر الخطة البحثية، والمهارة المطلوبة لصياغة كل عنصر منها بشكل صحيح، كما يتطلب توضيح العلاقات بين هذه العناصر حتي يتمكن الباحث من إعداد المخطط البحثي بشكل متميز ومن ثم يكمل مشروعه البحثي أيضا بدرجة عالية من التميز.

ولتحديد عناصر الخطة البحثية، وما يرتبط بها من مهارات لإعداد الخطة البحثية، تم إجراء التالي:

١- تحديد عناصر الخطة البحثية وذلك من خلال الاطلاع على:

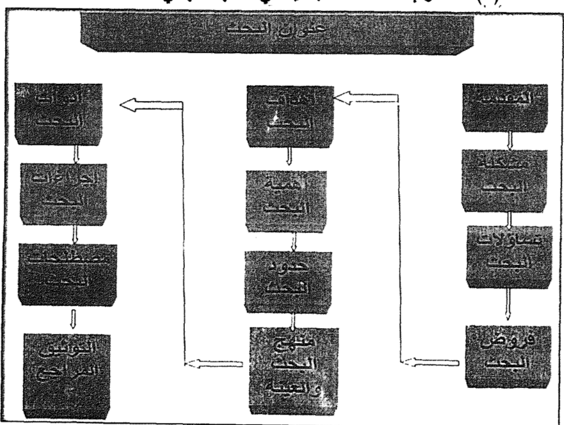
أ- المراجع الأساسية المقررة على الطالبات في مقرر مناهج البحث .

ب- أدلة كتابة الخطة البحثية بكل من كلية التربية جامعة الملك سعود و جامعة الملك عبد العزيز.

ج- مقرر مناهج البحث وكتابة المشروع المقترح للبحث بكلية الهندسة جامعة القاهرة.

د- مقرر مناهج البحث بجامعة ايونا (University of Iona)(كنموذج لأحدى الجامعات الأجنبية).

٢- وضع العناصر في قائمة بصورة مبدئية[1] وعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز وجامعة القاهرة وعين شمس.وذلك بهدف التحقق من مدى كفاية هذه العناصر لإعداد الخطة البحثية.وتم استخدام معادلة حساب نسب الاتفاق والاختلاف بين آراء المحكمين، وعدلت القائمة ووضعت في شكلها النهائي، واشتملت على (١٣) عنصر ويوضح شكل رقم (١) عناصر إعداد الخطة البحثية في شكلها النهائي.



شكل رقم (١) يوضح عناصر الخطة البحثية

[1] لم يتم التعرض للمعالجات الإحصائية باعتبارها مقرر يدرس بمفردة ويلي هذا المقرر في التدريس.

ثانيا: التغذية الراجعة :

لما كان الهدف الرئيسي لهذا البحث هو المقارنة بين استخدام كل من التغذية الراجعة الالكترونية و التقليدية، سوف يتناول هذا القسم، تحديد المفاهيم والمصطلحات المرتبطة بالتغذية الراجعة، وذلك من حيث مفهومها بشكل عام والتغذية الراجعة الإلكترونية بشكل خاص، ثم التطرق إلى أهميتها وأنواعها وكيفية تقديمها، ثم مصادرها وشروط استخدامها .

١- تحديد المفاهيم والمصطلحات:

أ- التغذية الراجعة(Feedback)

عرفت في القاموس الالكتروني (the free dictionary online) بأنها "عودة جزء من النتائج من إجراء عملية أو منظومة معينة إلى المدخلات ، وخاصة عند استخدامها للحفاظ على الأداء أو التحكم في النظام أو العملية".كما تعرف بأنها "استرجاع معلومات عن نتيجة عملية أو نشاط معين بغرض التقييم".

كما تعرف التغذية الراجعة بأنها "المعلومات التي يتلقاها الأفراد عن أدائهم. وهي تمد المسئولين بتقييم فعلى عن جودة السلوك الأدائي للأفراد. وتعتبر جزء مهم من عملية التعليم". (Manuel London,Ibid,11)

وتعرفها "مها كرار" بأنها "العملية المستمرة التي يتم بمقتضاها مراجعة مدخلات التدريس وعملياته لتعرف مواطن القوة والضعف فيها ومن ثم إجراء التعديل والتحسين فيهما حسب الضرورة بغرض رفع كفاءة نظام التدريس في تحقيق أهدافه المرجوة". (كرار، ٢٠٠٣، ١٦٦: ١٦٧)

كما تعرف على أنها "استجابات لخطأ المتعلم، وهي تمده بالمعلومات التي توضح له ما هو مقبول أو غير مقبول في أدائه" .(Castaneda ,Ibid,11)

كما يعرف " عادل على" التغذية الراجعة بأنها " المقارنة بين ما يصدر عن المتعلم وما يهدف إليه، فيعمل على تصحيح أدائه، أو عودة ورجوع المعلومات للفرد بعد استجابته كي تعدل".(على،٢٠٠٦، ١)

ويعرفها كل من "السعادات" و " سيد صوالحة" ، بأنها عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته بشكل منظم ومستمر من أجل مساعدته في تغيير الاستجابات الخاطئة، وتعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات الصحيحة. (السعادات،٢٠٠٨)، (أنظر: الشائع ، بدون تاريخ)

وعرفها البعض " بأنها المعلومات التي تقدم معرفة بالنتائج عقب إجابة الطالب . أو أنها "تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها" .(زياد ، مرجع سابق)

ويعرفها النشواتي بأنها " المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء بحيث تمكنه من معرفة مدى صحة إجابته للمهمة التعليمية " (انظر: الشائع ، مرجع سابق)

ومن خلال ما تقدم من التعريفات التي عرضت للتغذية الراجعة، لوحظ اتفاق جميعها على أن الهدف منها هو إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر ، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء ، إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح ، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل.بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه

معالجتها صحيحاً أو خاطئاً . ومدى قربه أو بعده عن تحقيق الهدف المطلوب، وذلك من أجل دفعه للإنجاز الأفضل فيما بعد.

ب- التغذية الراجعة الالكترونية: (online Feedback)

تؤكد الأبحاث إمكانية استخدام الحاسوب بأنماطه المختلفة، والأخص (CMC) في تحقيق التواصل والتفاعل بين الأستاذ وطلابه من ناحية، وبين الطلاب بعضهم البعض من ناحية أخرى، كما يمكن أن استخدامه لتقديم التغذية الراجعة للطلاب. (Walther ,1996).

وأصبحت الانترنت الآن وسيلة تواصل قوية وسريعة وذات إمكانات واسعة في عمليتي التعليم والتعلم.حيث تساعد على حل مشاكل كثيرة، مثل زيادة عدد الطلاب في قاعات التدريس، ونقص الأساتذة المتخصصون في بعض المجالات،ومساعدة الطلاب الراغبون في استكمال دراستهم أثناء فترات عملهم اليومية. كذلك فقد اعتاد الطلاب استخدام الانترنت بشكل مستمر ، أن لم يكن بشكل يومي،وذلك في المحادثة مع أقرانهم، والبريد الإلكتروني كوسيلة اتصال لإرسال وتلقى الرسائل، ويستخدمون الويب web للوصول إلى المعلومات المتنوعة في مجالات الحياة العامة.

و تؤكد "جيلي سالمون" على ضرورة الاهتمام بمسألة الاتصال بالانترنت والتفاعل بين الأشخاص لرفع جودة التعلم، بالإضافة إلى قيمة التعلم الجيد عبر الانترنت وفائدته العظمى (سالمون، ٢٠٠٤، ١٥٢)

كما أنها تساعد على تنمية التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، حيث أوضحت الأدبيات "أنه على الرغم من أن المستخدمون متباعدون جسميا ويفصلهم المكان، إلا أن

علاقات التفاعل الاجتماعي تنمو بشكل جيد بينهم من خلال الانترنت. وأن العلاقات التي تنشأ وتتطور من خلال استخدام الحاسوب والانترنت يمكن أن تماثل أو تفوق العلاقات المتكونة وجها لوجه . Walther (1996)

ولهذا التفاعل الاجتماعي عبر الانترنت أهمية كبيرة ومنها: (قنديل ،٢٠٠٦، ٢٣٤)

- يجد الطلاب في نصائح وآراء زملائهم قيمة كبيرة فضلا عن نصائح الأستاذ التي تقدم لهم.
- التغذية الراجعة الموجهة من الأستاذ ردا على رسائل بعض الطلاب تكون متاحة لكل الطلاب للإطلاع عليها.
- تساعد المعلم على تحسين تدريسه وبناء بنك من الأسئلة الشائع تكرارها.
- تحل مشكلة الذين يجدون صعوبة في التعبير عن أفكارهم وجها لوجه.

ويعتمد استخدام الانترنت في تحسين التفاعل والاتصال بين المعلم والطلاب في العملية التعليمية، على تقنيات التزامن واللاتزامن مثل استخدام البريد الالكتروني ، ولوحات النقاش (bulletin board) ، وغرف المحادثة (Castaneda,Ibid,11). كما يمكن أن يكون الاتصال ذو فاعلية أي في اتجاهين (two-way) ، كالمؤتمرات الصوتية و مؤتمرات الفيديو و الويب . ويمكن أن يتم بين فردين أو أكثر، في نفس التوقيت و لحظياً أي اتصال آني(synchronous) ، كما يحدث باستخدام التليفون و مؤتمرات الفيديو، أو يتم بشكل مستقل عن توقيت الاتصال (time-independen) أي اتصال مؤجل(asynchronous) ، كما يحدث في حالة استخدام البريد الإلكتروني أو أشرطة الفيديو المسجلة .(صادق، د.ت)

ويمكن للاتصال الالكتروني في التعليم والتعلم، أن يأخذ عدة صور مثل: (قنديل ، مرجع سابق، ٢٢٩: ٢٣٧ ؛ كرار، مرجع سابق، ٢٢٨: ٢٢٩)

أ- التواصل الثنائي:

والذي يتم فيه عقد حوار بين الأستاذ والطالب أو بين طالب وطالب آخر ويمكن أن يكون من خلال مؤتمرات الفيديو أو البريد الالكتروني.

ب- تواصل واحد مع آخرين:

والذي يمكن أن يتم من خلال إعداد قائمة بريدية وإرسال رسائل البريد الالكتروني إلى كل طالب في مجموعته (إذا أمكن للطلاب إرسال رسائل للقائمة البريدية ونسخت لكل طالب في المجموعة فإنها تعمل عمل المناقشة) ويمكن أيضا استخدام مؤتمرات الفيديو.

ج- تواصل مجموعات معا:

و يقصد به التواصل عبر الانترنت في مجموعات المناقشة والمؤتمرات التليفونية

وبالتالي يمكننا القول أن الاتصال عبر الانترنت أو الاتصال الإلكتروني، وتقديم التغذية الراجعة يمكن أن يتم بشكل متزامن أو غير متزامن ولكل منهما أدواته المختلفة وأهميته الخاصة.

ومما تقدم يمكن وضع التعريف الإجرائي لكل من "التغذية الراجعة التقليدية والإلكترونية في البحث الحالي على النحو التالي:

أ- التغذية الراجعة التقليدية (Face to Face Feedback)

يقصد بها تزويد الطالبات بمعلومات حول صحة أدائهن أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصح والخطأ وفقا لمعايير أداء محددة.وذلك بطريقة متزامنة وغير متزامنة .

ب-التغذية الراجعة الالكترونية(online Feedback)

يقصد بها تزويد الطالبات بمعلومات حول صحة أدائهن أو عدم صحته، مع توضيح نقاط الصح والخطأ وفقا لمعايير أداء محددة. وذلك بطريقة متزامنة وغير متزامنة من خلال استخدام الحاسوب والانترنت .

٢- الأهمية:

بعد تعرف التغذية الراجعة سواء التي تقدم بشكل تقليدي أو التي تقدم بشكل إلكتروني، ننتقل في هذا الجزء لتعرف (لماذا التغذية الراجعة؟)

للتغذية الراجعة أهمية كبرى في عملية التعلم ، إذ أنها ضرورية ومهمة في عمليات الرقابة والضبط والتحكم والتعديل التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والتعلم . وتنبثق أهميتها من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل . إضافة إلى دورها المهم في استثارة دافعية التعلم ، وذلك من خلال اكتشاف الاستجابات الصحيحة لدى الطالبات وتثبيتها ، وحذف الاستجابات الخاطئة أو إلغاؤها . كما أنها تسهم إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم. والأستاذ الذي يُعنى بالتغذية الراجعة يسهم في تهيئة جو تعلمي يسوده الأمن والثقة والاحترام بين الطلاب أنفسهم ، وبينهم وبين أستاذهم ، كما يساعد

على ترسيخ الممارسات الديمقراطية ، واحترام الذات لديهم ، ويطور المشاعر الإيجابية نحو قدراتهم التعلمية والخبراتية . (زياد، مرجع سابق)

كما تعتبر التغذية الراجعة أهم ثمار عمليات التقويم ، وخصوصاً التقويم التكويني (البنائي) حيث يتم من خلالها تزويد المتعلم بمعلومات تفصيلية عن طبيعة تعلمه ، وتشير المصادر العلمية إلى أن "الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في التعليم ينطلق من مبادئ النظريات الارتباطية والسلوكية التي تؤكد على حقيقة أن الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق ، كما تؤكد تلك النظريات على أن للتغذية الراجعة دور تعزيزي ، حيث تعمل على استثارة دافعية المتعلم ، وتوجيه طاقاته نحو التعلم ، كما أنها تسهم في تثبيت المعلومات وترسيخها وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التعليمية اللاحقة".

(الشائع، مرجع سابق)

وكلما كانت التغذية الراجعة ذات معنى ومفيدة، تكون في مركز إدارة الأداء، وترشد الفرد وتكون دافعيته للتعلم الجيد، وتعزز السلوك الفعال لديه، أو توقف السلوك غير الفعال. وهي لا تنتهي بمراجعة الأداء فقط، بل تمتد إلى تحديد الأهداف التي تحتاج لتنمية أو تطوير، و تقدم مقترحات لتحسين الأداء والتطوير (Manuel London, Ibid,1,154)

كذلك فقد لوحظ أن الأفراد الذين يتعاملوا بشكل جاد مع التغذية الراجعة المقدمة لأدائهم ، تعلموا منها وغيروا من سلوكهم وحسنوا من أدائهم. حيث تعتبر "المحاسبية للأداء" "accountability" عامل مهم للاستخدام الفعال للتغذية الراجعة، ونظرا لهذه

الأهمية فقد أكدت كثير من الأدبيات على ضرورة الاهتمام بكيفية جمع المعلومات وتصحيحها وتوصيلها للأفراد.(Manuel London, Ibid,179)

وإضافة لما سبق تتضح أهمية استخدام التغذية الراجعة في عمليتي التعليم و التعلم في النقاط الآتية : (الشائع، مرجع سابق؛ زياد، مرجع سابق ؛ منهل الثقافة التربوية،٢٠٠٩)

أ-تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه ، سواء كانت صحيحة أو خاطئة مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

ب-تعزز المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم وبخاصة عندما يعرف بأن إجابته عن السؤال كانت صحيحة .

ج- معرفة المتعلم بأن إجابته خطأ ، وما السبب لهذه الإجابة الخطأ ، يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسئول عنها ، ومن ثم عليه مضاعفة جهده ودراسته في المرات القادمة.

د-إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ ، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها.

هـ- تُبين للمتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من الطلاب، والتي لم يحققوها بعد ، وعليه فقد تكون هذه العملية بمثابة تقويم ذاتي لكل من الأستاذ وأسلوبه في التعليم والطالب وقدرته على التعلم.

و- تعمل التغذية الراجعة التي تزود المتعلم بمعلومات إضافية ومراجع مختلفة ، على تقوية عملية التعلم ، وتدعيمها وإثرائها .

ز- توضح التغذية الراجعة للمتعلم أين يقف من الهدف المرغوب فيه ، وما الزمن الذي يحتاج إليه لتحقيقه .

ومن خلال العرض السابق تتضح أهمية التغذية الراجعة، ويتضح لماذا يجب الاهتمام باستخدامها في العملية التعليمية. وهذا مما يدعو إلى تعرف هل للتغذية الراجعة أنواع أم هي نوع واحد سواء قدمت بالشكل الالكتروني أو التقليدي. وهذا ما سوف يجاب عنه في النقطة التالية.

٣- أنواعها:

مما تقدم يتضح أن التغذية الراجعة لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه فقط من حيث الصحة أو الخطأ ، بل يجب أن يوضح للمتعلم مدى الصحة في جوابه ومدى الخطأ، و إلى أي حد كان جوابه صحيحاً أو خاطئاً ؛ وبمعنى آخر إلى أي مستوى كان جوابه دقيقاً وصحيحاً ، وأن يعلمه أياً من الأهداف السلوكية التي نجح في تحقيقها، وأياً منها ما يزال يتعثر فيها ، ثم أين كان موقعه من تحقيق الهدف الكلي النهائي المرغوب فيه .

وبالتالي فإن التغذية الراجعة يمكن أن تأخذ أشكال وصور كثيرة ومتعددة ، فمنها ما يكون مباشر يتمثل في (صحيح أو خطأ) ، ومنها ما يكون أكثر تعقيدا وتعمقا، كتقديم معلومات تصحيحية للاستجابات ، ومنها ما يكون من النمط الذي تتم فيه إضافة معلومات جديدة للاستجابات .

يمكن تقسيم التغذية الراجعة إلى عدة أنواع منهـا: (Cain، (Scott,2008) (Castaneda, Ibid) ,2005)

١- التصحيح الصريح المباشر (Explicit Correction) وفيها يقدم للطلاب الشكل او النموذج الصحيح بشكل صريح وبكل وضوح، كما يوضح للطالب خطأه.وهذا النوع هو الشائع، و يستخدم مع الأعداد الكبيرة، وعندما يكون وقت الأستاذ محدود.وتعتبر الفائدة من هذا النوع ضعيفة جدا، حيث أن لا تعطى فرصة للطلاب للتصحيح الذاتي لأخطائهم، مما يساعد على نسيان الخطأ بسهوله.

٢- التصحيح مع التعليق (Recasts) تقدم التغذية الراجعة بشكل ضمني، بحيث يعيد الأستاذ صياغة جزء من أو كل أعمال الطلاب، وهي أيضا ضعيفة فى التصحيح حيث أنها لا تقود إلى أي إصلاح أو تصحيح ذاتي.

أي إن هذان النوعان لا يقودان إلى التصحيح الذاتي أو التصحيح بمساعدة الأقران لأنهم يقدمان الشكل أو النماذج الصحيحة للمتعلمين سواء بشكل صريح أو ضمني.

٣- الاستثارة (Elicitation) وفي هذا النوع يطلب الأستاذ من الطلاب إعادة الصياغة أو الصيغة المطروحة عليهم بأشكال مختلفة، أو يتوقف عن الحديث ويسمح للطلاب باستكمال عمل معين، أو يستخدم علامات مثل علامة استفهام أو تعجب لتوضح للطلاب بوجود نقص معين.

٤- تقديم مفاتيح للمساعدة على التصحيح (Clues) يقدم الأستاذ للطلاب التعليقات وبعض المعلومات، أو أسئلة مرتبطة بما قدمه الطلاب من إنتاج أو أعمال.

٥- التوضيح (Clarification) يقدم فيها الأستاذ بعض التعليقات للطالب مثل ، ماذا تقصد ، لا افهم ماذا تقول. بهدف إدراك الطالب بشكل غير مباشر بوجود خطأ ما. وهي تختلف عن التعليقات في النقطة السابقة حيث تكون التعليقات مباشرة وتوضح الخطأ والحل الصحيح

٦- التكرار (repetition) وفي هذا النوع يكرر الأستاذ الخطأ للطلاب مع تغيير نبرات صوته، أو إعادة نطق الإجابة الخاطئة التي ذكرت بشكل آخر، بحيث يظهر الخطأ، بمعنى محاولة الأستاذ إظهار الخطأ (highlight on the error).

٧- النقاش أو التفاوض (Negotiation) وفي هذا النوع يحدث النقاش بين الأستاذ والطلاب عن أخطائهم وما سبب الخطأ، وهذا النوع يعتبر مفيد حيث يعالج الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم من قبل الطلاب.

أما "تبيل كامل" فيصنف التغذية الراجعة في ضوء عدة أبعاد على النحو التالي:(كامل، مرجع سابق، ٣٦: ٣٧)

(أ) بعد المحتوى العلمي المستهدف:

يمكن أن تصنف في هذا البعد إلى نوعين، الأول تغذية راجعة عرضية رأسية، يتم فيها تزويد الطالب بمعلومات أكثر أساسية ومطلوبة للوصول للمعرفة المستهدفة من السؤال، والثاني تغذية راجعة عرضية أفقية، ويتم فيها توفير تغذية راجعة من نفس مستوى المعرفة المستهدفة ومتعلقة بها.

(ب) بعد محتوى التغذية الراجعة، ويمكن أن يتكون هذا المحتوى من:

- إعطاء علامات.
- شرح العلامات المعطاة.
- تصويبات.

- شرح للسؤال والإجابات.
- نقد.
- أجوبة مقترحة.
- مراجع.
- وصفات لأعمال تصحيحية وللمتابعة.
- الأحاسيس التي يمكن إعطاؤها في صورة الوجه المبتسم أو العبوس.

كما يمكن تصنيف التغذية الراجعة وفق أبعاد ثنائية القطب ، وذلك على النحو الآتي : (انظر:زياد . مرجع سابق)

١ ــ تغذية راجعة حسب المصدر (داخلية ــ خارجية) :

يختلف مصدر المعلومات التي تتوافر للمتعلم حول طبيعة أدائه لمهارة ما، إما أن يكون داخليا ، وربما أن يكون خارجيا ، وتشير التغذية الراجعة الداخلية إلى المعلومات التي يكتسبها المتعلم من خبراته وأفعاله على نحو مباشر. أما التغذية الراجعة الخارجية فتشير إلى المعلومات التي يقوم بها الأستاذ ، أو أي وسيلة أخرى بتزويد المتعلم بها ، كإعلامه بالاستجابة الخاطئة ، أو غير الضرورية ، التي يجب تجنبها أو تعديلها .

٢ ــ التغذية الراجعة الإيجابية ، أو السلبية :

التغذية الراجعة الإيجابية : هي المعلومات التي يتلقاها المتعلم حول إجابته الصحيحة ، وهي تزيد من عملية استرجاعه لخبرته في المواقف الأخرى .

والتغذية الراجعة السلبية تعني : تلقي المتعلم لمعلومات حول استجابته الخاطئة ، مما يؤدي إلى تحصيل دراسي أفضل .

٣ ــ التغذية الراجعة المعتمدة على المحاولات المتعددة (صريحة ــ غير صريحة):

التغذية الراجعة الصريحة : هي التي يخبر فيها المعلم الطالب بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة ، أو خاطئة ، ثم يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخاطئة ، ويتطلب منه أن ينسخ على الورق الجواب الصحيح مباشرة بعد رؤيته له .

أما في التغذية الراجعة غير الصريحة فيُعلِم المعلم الطالب بأن إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خطأ ، ولكن قبل أن يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخطأ ، يعرض عليه السؤال مرة أخرى ، ويطلب منه أن يفكر في الجواب الصحيح ، ويتخيله في ذهنه ، مع إعطائه مهلة محددة لذلك ، وبعد انقضاء الوقت المحدد ، يزوده المعلم بالجواب الصحيح ، إن لم يتمكن الطالب من معرفته.

أما "سيد صوالحه" فقد حدد أربعة أنواع للتغذية الراجعة :(انظر:الشائع، مرجع سابق)

أ-التغذية الراجعة الإعلامية : وتتمثل في إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته.

ب- التغذية الراجعة التصحيحية: ويتم من خلالها تزويد المتعلم بمعلومات حول دقة إجابته مع تصحيح الإجابات الخاطئة .

ج- التغذية الراجعة التفسيرية: وتتضمن تزويد المتعلم بالمعلومات الضرورية حول مدى صحة إجابته ،وتصحيح الإجابات الخاطئة ، بالإضافة إلى شرح وتوضيح أسباب الخطأ.

د - التغذية الراجعة التعزيزية: وتتمثل في إعطاء المتعلم معلومات حول دقة إجابته ، وتصحيح الإجابات الخاطئة ، ومناقشة أسباب الخطأ بالإضافة إلى تزويده بعبارات تعزيزية .

أما "أباتمي" فقد فرق بين ثلاثة أنواع من أنواع التغذية الراجعة وهي :(انظر: الشائع، بدون تاريخ)

أ- تغذية راجعة تتمثل في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة والخاطئة .

ب- تغذية راجعة تتمثل في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة والخاطئة ، وتصحيح الإجابات الخاطئة .

ج - تغذية راجعة تتمثل في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة والخاطئة، وتصحيح الإجابات الخاطئة ، ومناقشة الإجابات الصحيحة والخاطئة .

كما يضيف "مسعد زياد" نوع آخر للتغذية الراجعة وهو "التغذية الراجعة التصحيحية الاكتشافية"، ويقصد بها "توجيه الطالب لكي يكتشف بنفسه المعلومات التي يمكن استخدامها لتصحيح ، أو تحسين الأداء".(زياد ، مرجع سابق)

ومن خلال ما تقدم، يتضح أن التغذية الراجعة لها أنواع كثيرة تختلف فيما بينها في كيفية الاستخدام. وتتدرج هذه الأنواع بدءا من إعلام المتعلم بصحة إجابته أو خطأها، إلى تقديم الإجابات الصحيحة مع تقديم التعزيز المناسب. وفي حالة تقديم الإجابات الصحيحة يوجد أنواع أيضا تختلف فيما بينها بدءا من التصحيح الصريح إلى الضمني وتقديم التوضيحات والتعليقات التي توجه المتعلم إلى وجود خطأ ما لمحاولة تصحيحه.

وطبقا لاختلاف هذه الأنواع أجريت العديد من الدراسات لتوضيح أي من هذه الأنواع أفضل للاستخدام في المواقف التعليمية لتقديم التغذية الراجعة للمتعلم بشكل يساعده على الاستفادة منها لتصحيح خطأه وتثبيت استجاباته الصحيحة.

ومن هذه الدراسات، دراسة كل من جارسون واهرنجهاس (Garrison & Ehringhaus) والتي أوضحت أن التغذية الراجعة الوصفية تكون استراتيجية تعليمية ذا فاعلية لتحريك الطلاب إلى الأمام في تعلمهم . فهي تمد الطلاب بمعلومات عن أعمالهم الجيدة، كما تقدم لهم خطوط إرشادية عن الخطوة التالية في ما يجب أن يتعلموه .وأوضحت أيضا أن التغذية الراجعة المحدودة لا تقود إلى تحسن في تعليم الطلاب.

كما أوضحت دراسة (Boston, Ibid) أن أنواع التغذية الراجعة الأكثر فائدة، هي التي تمد الطلاب بتعليقات خاصة عن أخطائهم واقتراحات خاصة للتحسين وتشجع الطلاب ليركزوا انتباههم على العمل المطلوب منهم، وهذا النوع يكون أكثر فائدة من التغذية الراجعة الصريحة و التي تعتمد على إعطاء الحل الصحيح مباشرة للطلاب.

أما دراسة موريس (Morris) كان الهدف منها الحكم على استخدام التغذية الراجعة التصحيحية، ودراسة أثرها على إصلاح التعلم، في محادثات الأطفال، وذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة التفاعلية ، كما اختبرت العلاقة بين أنواع الخطأ وأنواع التغذية الراجعة المناسبة، و التصحيح الفوري لها، وتم استخدام بيئة التعلم بلاك بورد (Blackboard) ،. وقسم التلاميذ عشوانيا إلى أزواج ليعملوا معا داخل مجموعات افتراضية، وتم استخدام أنواع التغذية الراجعة الآتية (الصريحة – التصحيح مع التعليق – التفاوض أو المناقشة). وأوضحت النتائج إن معظم الأخطاء في الكتابة والنحو عولجت من خلال استخدام "التفاوض"، وان "التفاوض" قاد إلى التصحيح الفوري عن استخدام "التصحيح مع التعليق". (Morris, Ibid,29:45)

وفي دراسة كاستيندا (Castaneda) تم استخدام كل من الأسلوب المتـزامن والغير متزامن لتقديم التغذية الراجعة، واستخدم مع الأسلوب المتزامن أنواع مختلفة من التغذية الراجعة وهي (التصحيح الـصريح - التـصحيح مـع التعليـق - الاسـتثارة - التكرار- طلب التوضيح)، أما الأسلوب المتزامن استخدم معه نفس الأنواع السابقة مـا عدا (التكرار)، وأوضحت النتائج أن الأسلوب غير المتزامن كان أفضل في علاج أخطاء التلاميذ من الأسلوب المتزامن.(Castaneda, Ibid)

أما دراسة "عبد المحسن أبانمي" بعنوان " فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعـة على تحصيل الطلبة الدراسي " فقد أثبتت تفوق مجموعة الطلاب الذين تلقـين التغذيـة الراجعة، و المتمثلة في معرفة النتائج متبوعة بمعرفة الإجابات الصحيحة والخاطئـة ، وتصحيح الإجابات الخاطئة . ومناقشة الإجابات الصحيحة والخاطئـة،على المجموعـات الأخرى والذين تلقوا بقية أشكال التغذية الراجعة . (انظر: الشائع، مرجع سابق)

و دراسة "السيد محمد صوالحة" والتي هدفت إلى تعرف أثر اسـتخدام أنـواع التغذية الراجعة في تعلم بعض المفاهيم العلمية المرتبطة بوحدة "تصنيف الحيوان" فـي منهج العلوم، لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن ، تكونت عينة الدراسـة مـن (٤) شعب, فيها (١٥٠) تلميـ. اختيرت إحدى الشعب ,وفيها (٣٠) تلميذا مـن مدرسـة ذكور مخيم إربد الابتدائية الرابعة, وعدت المجموعة الضابطة, حيث لم يتلـق أفرادهـا تغذية راجعة. أما الشعب الثلاث الأخرى فقد تم توزيعها عشوائيا إلى أربع مجموعـات, حسب أشكال التغذية الراجعة المستخدمة في هذه الدراسة على النحو التالي : المجموعة الأولى تلقى أفراد هذه المجموعة تغذية راجعة إعلامية تمثلت في تزويـدهم بمعلومـات حول دقة إجاباتهم الصحيحة والخاطئة, حيث تم وضع إشـارة صـواب أمـام الإجابـة

الصحيحة, خطأ أمام الإجابة الخاطئة .المجموعة الثانية تلقى أفراد هذه المجموعة تغذية راجعة تصحيحية تمثلت في تزويدهم بتغذية راجعة إعلامية بالإضافة لتصحيح إجاباتهم الخاطئة .المجموعة الثالثة تلقى أفراد هذه المجموعة تغذية راجعة تفسيرية تمثلت في تزويدهم بتغذية راجعة تصحيحية. بالإضافة إلى تفسير أسباب الإجابة الخاطئة كتابة على ورقة الإجابة .المجموعة الرابعة تلقى أفراد هذه المجموعة تغذية راجعة تعزيزية تمثلت في تزويدهم بتغذية راجعة تفسيرية بالإضافة إلى بعض العبارات التعزيزية (مثل : شكرا, وأحسنت ,وأشكرك, وجيد, ... إلخ) للإجابات الصحيحة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزي لأثر التغذية الراجعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع التغذية الراجعة المستخدم.

ومن هنا يتبين لنا ضرورة استخدام أشكال متعددة من التغذية الراجعة في عملية التعليم بمختلف مراحله من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بوقت أقصر وجهد أقل، وهذا يوجه إلى تساؤل جديد،عن كيفية تقديم التغذية الراجعة وهل يوجد أساليب لتقديمها للطلاب. وهذا ما سيتم تناوله في الفقرة القادمة.

٤- أساليب تقديمها:

تعتمد الاستجابة للتغذية الراجعة على الكيفية التي تقدم بها بالإضافة إلى الاستعداد والقدرة للمتعلم لفهم التغذية الراجعة وضرورة التغيير.

(Manuel London, Ibid, 137)

فقد تأخذ التغذية الراجعة عدة أشكال منها، تعبيرات الوجه ولغة البدن، أو اللغة المنطوقة، أو المكتوبة، إذا وجد المرسل والمستقبل في المكان نفسه. أما إذا فصلت

حواجز الزمان والمكان بينهما فإن التغذية الراجعة تأخذ أشكالا أخرى متعددة منها الرموز الصوتية المتعارف عليها عند الاتصالات الهاتفية.(الريح، مرجع سابق،١٤: ١٥).

ويمكن أن تصنف أساليب تقديمها وفقا لفئات مختلفة كالتالي: (الشائع، مرجع سابق)، (زياد ، مرجع سابق)

١- التغذية الراجعة وفقا لزمن تقديمها (فورية ــ مؤجلة) :

أ- التغذية الراجعة الفورية : فالتغذية الراجعة الفورية تتصل وتعقب السلوك الملاحَظ مباشرة ، وتزود المتعلم بالمعلومات ، أو التوجيهات والإرشادات اللازمة لتعزيز السلوك ، أو تطويره أو تصحيحه .

ب- التغذية الراجعة المؤجلة : وهي تلك التي تعطى للمتعلم بعد مرور فترة من الزمن على استكمال العمل ، أو الأداء وقد تطول هذه الفترة أو تقصر بحسب الظروف ، ومقتضى الحال .

٢ ــ التغذية الراجعة وفقا لشكل المعلومات التي تقدمها (لفظية ــ مكتوبة):

تقدم التغذية الراجعة في شكل معلومات لفظية ، أو معلومات مكتوبة .

٣ ــ التغذية الراجعة وفق التزامن مع الاستجابة (متلازمة ــ نهائية) :

أ- التغذية الراجعة التلازمية : تقدم المعلومات للطالب بحيث تكون مقترنة بالعمل، وأثناء عملية التعلم أو التدريب ، وفي أثناء أدائها .

ب- **التغذية الراجعة النهائية:** تُقدم بعد إنهاء الطالب للاستجابة ، أو اكتساب المهارة بشكل كلي .

ومما تقدم يتضح أن التغذية الراجعة يمكن أن تقدم بأكثر من شكل لفظي أو كتابى أو رمزي، وأثناء الأداء أو بعده، ويتوقف ذلك على نوع الأداء المطلوب تحسينه. كما يفضل التنوع في أشكال التغذية الراجعة المقدمة للمتعلمين.

وبعد تعرف كيف يمكن أن نقدم التغذية الراجعة يتبقى تساؤل نهائي عن من الذي يقدم التغذية الراجعة، وهذا ما سيتم تناوله في الفقرة القادمة.

٥- مصادرها:

يمكن أن تقدم التغذية الراجعة من أكثر من مصدر، حيث يمكن أن يقدمها الأستاذ للطلاب، والطلاب بعضهم لبعض، كما يمكن أن تقدم بشكل ذاتي من الطالب لنفسه. ولقد أوضحت العديد من الدراسات أن "التغذية الراجعة المقدمة من المصادر المتعددة تؤدي إلى تحسن في الأداء بشكل ملحوظ . (Manuel London, Ibid, 104)

وتتعدد مصادر التغذية الراجعة " فقد تكون بالشكل غير الرسمي informal feedback" وهي تأتي من المشرفين أو peers أو الأفراد المحيطين بالشخص". أو قد تكون ذاتية من الشخص نفسه، فيمكن أن تكون "مرئية في العمل مثل سرعة وجودة العمل" ، كما يمكن أن تكون من خلال التقارير. (Manuel London,Ibid,38)

وعندما تقدم التغذية الراجعة من مصادر متعددة من كل ما يحيط بالفرد تكون أفضل . وهي الطريقة الشائعة لها أو الأكثر استخداما لتقييم الأداء، حيث تسهم في

التنمية الفردية وذلك بإمداد المعلومات عن الأشياء الجديرة بالاهتمام للتعلم والنمو،كما تكون الوعي الذاتي للفرد الذي يساعده على زيادة الفهم وتحسن الأداء

(Manuel London,Ibid,84)

وبالتالي يجب الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة من مصادر متعددة تتمثل في الأستاذ لطلابه، والطلاب لبعضهم، والطلاب لأنفسهم على أن يتم ذلك في ضوء معايير محددة تساعد على تقديم تغذية راجعة مناسبة ويمكن الاستفادة منها.

ومما تقدم عرضه في القسم الثاني من الإطار النظري من عرض المفاهيم الخاصة بالتغذية الراجعة التقليدية و الالكترونية، وأنواع تقديم التغذية الراجعة المختلفة، وطرق تقديمها، و كذلك تحديد مصادر تقديمها، وفي ضوء ذلك تم وضع فروض البحث.

• فروض البحث:

١- لا يوجد فرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الأداء بعد استخدام المعالجة المقترحة.

٢- لا يوجد فرق بين استخدام التغذية الراجعة الالكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في تحسن المهارات لطالبات المجموعة التجريبية .

٣- لا يوجد فرق بين استخدام التغذية الراجعة التقليدية المتزامنة وغير المتزامنة في تحسن المهارات لطالبات المجموعة الضابطة .

القسم الثاني الإطار الميداني:

وفقا لما ورد في تساؤلات البحث وفروضه سوف يتضمن الإطار الميداني النقاط التالية:

١- إعداد أدوات البحث.

٢- العينة والتصميم التجريبي

٣- المعالجة الإحصائية.

٤- عرض النتائج في ضوء فروض البحث.

٥- مناقشة وتفسير النتائج.

١- إعداد أدوات البحث:

١-١ إعداد قائمة المهارات الأساسية لإعداد خطة البحث:

- ☒ تم إعداد قائمة بالمهارات الأساسية المرتبطة بعناصر الخطة التي تم تحديدها، وذلك من خلال تحديد بعض عناصر الخطة المرتبطة ببعضها والتي يخطأ فيها معظم طلاب البحث، وتم عرضها على المحكمين بهدف الاتفاق على أهميتها، ووضعت القائمة في شكلها النهائي (ملحق ١).
- ☒ تم تحديد مؤشرات للأداء لكل مهارة محددة، ومقياس التقدير (ملحق ٢).

١-٢ إعداد اختبار أداء: تم إعداد اختبار لقياس أداء الطالبات في كتابة عناصر الخطة الأساسية التي تم تحديدها، ولم يتم حساب صدقه لأن الأسئلة مرتبطة مباشرة بعناصر الخطة والتي سبق تقنينها، وكذلك أيضا لم يتم حساب ثباته حيث أن إجابات الأسئلة مفتوحة ومتغيرة (ملحق ٣) .

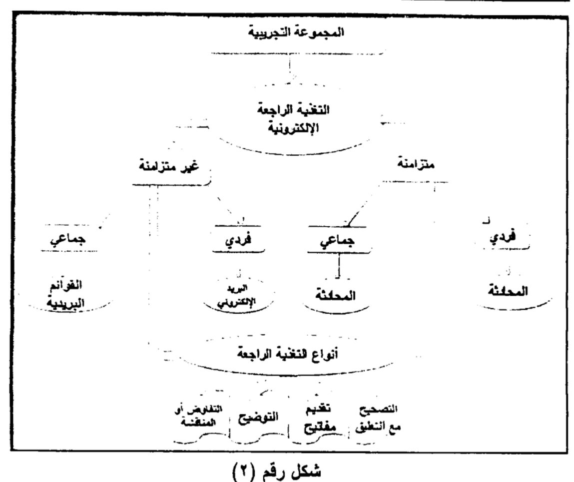
٢- العينة والتصميم التجريبي:

٢-١ بالنسبة لعينة البحث تم اختيار طالبات مجتمع البحث بأكمله (جميع طالبات الماجستير) وهم عبارة عن ٤٩ طالبة .

٢-٢ تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين تجريبية وضابطه.

٢-٣ المجموعة التجريبية تضم ٢٦ طالبة يمثلون طالبات ماجستير تقنيات التعليم، والمجموعة الضابطة تضم ٢٣ طالبة يمثلون طالبات ماجستير الإدارة التربوية والإرشاد.

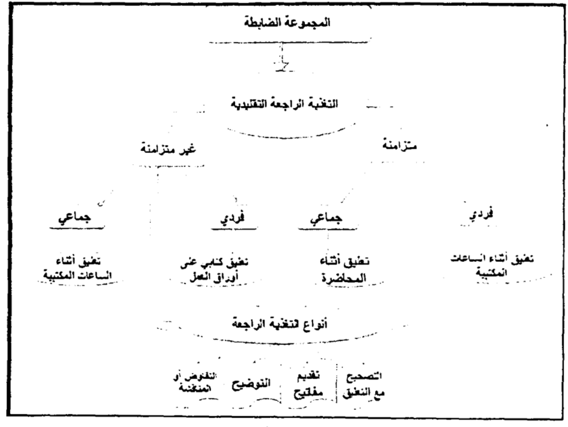
٢-٤ تم استخدام المعالجة والتي تتضمن التغذية الراجعة الالكترونية مع طالبات المجموعة التجريبية (وذلك للتأكد من إمكانية استخدامهم الكمبيوتر والانترنت)، ويوضح شكل رقم (٢) النموذج المقترح.



شكل رقم (٢)

نموذج مقترح للتغذية الراجعة الالكترونية

أما المجموعة الضابطة تم استخدام التغذية الراجعة التقليدية، ويوضح شكل رقم (٣) النموذج المقترح.



شكل رقم (٣)

نموذج مقترح للتغذية الراجعة التقليدية

٢-٥ استمر التجريب لفترة ٦ أسابيع.

٢-٦ بعد الانتهاء من التجريب طبق اختبـــار الأداء المـــصمم فـــي البحـــث.وتـــسجيل النتائج.(ملحق ٤).

٣- المعالجة الإحصائية:

استخدم اختبار (ت) (t-test) لعينتان مستقلتان وذلك لدراسة الدلالة الإحصائية للفـــرق بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار الأداء، واستخدم برنـــامج (SPSS V.16) لحساب قيمة (ت) وبحث دلالتها الإحصائية.

٤- عرض النتائج في ضوء فروض البحث:

☒ ينص الفرض الأول على " لا يوجد فرق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الأداء بعد استخدام المعالجة المقترحة"

وللتحقق من صحة الفرض تم تطبيق اختبار ت لمجموعتين مستقلتين ، ويوضح جدول (١) قيمة ت المحسوبة وذلك باستخدام برنامج الإحصاء

جدول رقم (١)

قيمة (ت) لفرق المتوسطات بين المجموعتين التجريبية والضابطة

اختبار (ت) للمجموعات المستقلة

Independent Samples Test

	اختبار ليفين للتجانس Levene's Test for Equality of Variances		اختبار (ت) لبحث تساوى المتوسطات t-test for Equality of Means						
	قيمة (ف) النسبة الفائية F	الدلالة المعنوية Sig.	قيمة (ت) t	درجات الحرية df	الدلالة المعنوية في اتجاهين Sig. (2-tailed)	فروق المتوسطات Mean Difference	الخطأ المعياري Std. Error Difference	فترة الثقة (٩٥%) 95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
في حالة تجانس المجموعتان Equal variances assumed	0.000	0.989	2.054	47	0.046	2.22241	1.08190	0.04590	4.39891
في حالة عدم تجانس المجموعتان Equal variances not assumed			2.054	46.268	0.046	2.22241	1.08194	0.04493	4.39989

يتضح من الجدول أن قيمة ف = ٠,٠٠٠ ودلالتها عند قيمة ٠,٩٨٩ وهذا يوضح تجانس المجموعتان.

قيمة ت المحسوبة = ٢,٠٥٤ ودلالتها عند قيمة ٠,٠٤٦ و درجات حرية ٤٧ ومستوى ثقة ٠,٠٥ ، أي أن قيمة ت دالة إحصائيا

أي نرفض الفرض الصفري ونستنتج انه يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. لصالح المجموعة التجريبية.

أي أن التغذية الراجعة الالكترونية كانت أفضل في تحسين أخطاء الطالبات وتنمية المهارات لديهم عن التغذية الراجعة التقليدية.

☒ ينص الفرض الثاني على "لا يوجد فرق بين استخدام التغذية الراجعة الالكترونية المتزامنة وغير المتزامنة في تحسن المهارات لطالبات المجموعة التجريبية .

وللتحقق من صحة الفرض، تم تحليل أوراق العمل للطالبات التي قدمت بالبريد الالكتروني والقوائم البريدية، وأوضحت النتائج أن التغذية الراجعة غير المتزامنة كانت أفضل من المتزامنة، وأن استخدام القوائم البريدية كان أفضل من استخدام البريد الالكتروني .

☒ ينص الفرض الثالث على "لا يوجد فرق بين استخدام التغذية الراجعة التقليدية المتزامنة وغير المتزامنة في تحسن المهارات لطالبات المجموعة الضابطة".

وللتحقق من صحة الفرض ، تم تحليل أوراق العمل للطالبات التي قدمت ، وأوضحت النتائج أن التغذية الراجعة المتزامنة كانت أفضل من غير المتزامنة.

المراجع:

- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. مصر، دار النشر للجامعات.
- الريح، تاج السر حمزة (٢٠٠٣). تكنولوجيا التعليم(الوسائل التعليمية : خلفية تاريخية).الطبعة الأولى.الجامعة العربية المفتوحة.الكويت.
- السعادات، خليل إبراهيم (٢٠٠٨).التغذية الراجعة.صحيفة الجزيرة، الجزيرة للصحافة والطباعة والنشر.العدد ١٣٠٣٦_. وفي :
- http://www.al-jazirah.com.sa/2008jaz/jun/7/ar4.htm
- الشائع، عبد العزيز. التغذية الراجعة ، وفي : www.riyadhedu.org/alan/fntok/shli/5.doc
- الشيخ، تاج السر عبد الله وآخرون(٢٠٠٤).القياس والتقويم التربوي.الرياض مكتبة الرشد .
- النوح ،مساعد بن عبدالله. (٢٠٠٤) . البحث التربوي. كلية المعلمين بالرياض.
- باهي. مصطفى ؛ جاد. سمير(٢٠٠٧) .الحاسب الآلي وتطبيقاته في مجال العلوم النفسية والتربوية.القاهرة. الانجلو المصرية.
- جامعة الملك عبد العزيز. كيف تكتبين بحثا أو تقريرا بطريقة مبسطة.قسم الطالبات. قسم الإدارة العامة.
- زاهر. ضياء الدين (٢٠٠٥). التكنولوجيا الرقمية وتأثيرها في تجديد النظم التعليمية.مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح رؤى عربية تنموية، جامعة عين شمس. مركز التعليم المفتوح.
- زياد ، مسعد. التغذية الراجعة. http://www.drmosad.com/index95.htm

- سالمون، جيلي (٢٠٠٤).التعليم عبر الانترنت:دليل التعليم والتعلم باستخدام التكنولوجيا الحديثة. ترجمة. هانى مهدي الجمل.الطبعة الأولى.القاهرة.مجموعة النيل العربية.
- - صادق، علاء. التعليم عن بعد. مكتب التربية العربي لدول الخليج. وفي :
- http://www.abegs.org/aportal/ShowArticle.aspx?ID=372
- صوالحة، السيد محمد ، أثر بعض استراتيجيات التغذية الراجعة في تعلم مفاهيم علمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في الأردن – المجلة التربوية – العدد ١٨.
- عبد الحليم، أحمد المهدي وآخرون (٢٠٠٨). المنهج المدرسي المعاصر.الطبعة الأولى، الأردن، عمان، دار المسيرة للنشر.

على، عادل فاضل (٢٠٠٦). التغذية الراجعة، وظائفها واستخدامها في تعلم المهارات الحركية. http://www.iraqacad.org/Lib/adil/acad2.pdf

- فان دالين، ديوبولد (٢٠٠٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون.القاهرة، الأنجلو المصرية.
- قسم المناهج وطرق التدريس (٢٠٠٥). دليل كتابة خطة البحث لرسائل الماجستير والدكتوراد.جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- قنديل، أحمد إبراهيم (٢٠٠٦). التدريس بالتكنولوجيا الحديثة. القاهرة، عالم الكتب.
- كامل، نبيل (٢٠٠٥).متطلبات وتقنيات التصويب الآلي للاختبارات والواجبات الدراسية. مؤتمر المعلوماتية والقدرة التنافسية للتعليم المفتوح رؤى عربية تنموية،جامعة عين شمس، مركز التعليم المفتوح.
- كرار، مها عثمان (٢٠٠٣). (أسس تصميم التعليم وبنائه). في : تكنولوجيا التعليم.الطبعة الأولى،الجامعة العربية المفتوحة،الكويت.

- كرار. مها عثمان (٢٠٠٣). (المستحدث في تقنية التعليم والاتصال).في: تكنولوجيا التعليم الطبعة الأولى.الجامعة العربية المفتوحة.الكويت.
- مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.مناهج البحث وكتابة المشروع المقترح للبحث.مشروع الطرق المؤدية للتعليم العالي. جامعة القاهرة. كلية الهندسة، وفي :
- http://www.pathways.cu.edu.eg/subpages/Research_AR-Engine.htm
- منهل الثقافة التربوية (٢٠٠٩). أهمية التغذية الراجعة في التربية، وفي : http://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=3272
- Boston, Carol (2002). The concept of formative assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8(9). Retrieved May 24, 2009 from http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9 .
- Castaneda , Martha(2005). Corrective Feedback in Online Asynchronous and Synchronous Environments in Spanish as a Foreign (SFL) Classes. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida, Florida City.
- Freedictionary. Available at:http://www.thefreedictionary.com
- Garrison ,Catherine & Ehringhaus ,Michael. Formative and Summative Assessments in the Classroom. National Middle School Association. Available at: www.measuredprogress.org. Copyright © 1999-2009.
- Morris, Frank (2005). Child-to-Child Interaction and Corrective Feedback in a Computer Mediated L2 Class. Language, Learning & Technology journal, Vol. 9,No. 1.
- London, Manuel(2003). Job Feedback: Giving, Seeking, and Using Feedback for Performance Improvement. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

- Scott, Edurne (2008). Corrective Feedback in the Language Classroom: How to Best Point Out Language Mistakes. Available at:

http://languagestudy.suite101.com/article.cfm/corrective_feedback_in_the_language_classroom#ixzz0KgMTW3Nn&D.

- Yan, Steven & others (2000).The Virtual University .London, British Library Catalogu.

- نقلا عن: لمياء محمد أحمد (٢٠٠٤).الجامعة الافتراضية كإحدى الصيغ التعليمية.مؤتمر مستقبل التعليم الجامعى العربي "رؤى تنموية".المركز العربي للتعليم والتنمية وجامعة عين شمس.

فاعلية توظيف مهارات التفكير
في تنمية التعبير الفني في دروس التربية الفنية



د. عبد الله عيسى الحداد*

تقديم:

لقد أثارت مشكلة فاعلية التدريس في دروس التربية الفنية والخاصة في تنمية خبرات التعبير الفني والتي هي من الضروريات للإنسان كفرد منتج في المجتمع . وتعد التربية الفنية من أهم الظواهر التي تخص العنصر البشري . وهي تلعب دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع . إن مفهوم التربية الفنية أصبح متغيرا منذ عشرات السنين ولهذا فعلى معلم التربية الفنية أن يعرف ما هو المقصود بالفن والتربية الفنية وكذلك عليه ربط تدريس التربية الفنية بمشاكل المجتمع وحاجياته وثقافته. إن دور معلم التربية الفنية هو العودة بالفن إلى مقوماته الثقافية ليؤدي دوره في بناء فرد مبدع حساس مفكر . إن التربية الفنية لها دور فعال في بناء شخصية المواطن الذي يعيش وسط التحديات والتحولات الاجتماعية المعاصرة .

إن السبيل لتحسين مستوى التلاميذ في عملية التعلم هي تنمية قدراتهم على استخلاص أساليب وطرق مناسبة للتعلم، وكيفية توظيف المعرفة السابقة في مواقف التعلم الحالية .

إن مهارات التفكير ما هي إلا أنشطة تعليمية تكون على هيئة حوارات ونقاشات بين المعلم وطلابه ، أو بين الطلاب بعضهم البعض بحيث يتبادلون الأدوار تبعا

* أستاذ مشارك – كلية التربية الأساسية – الكويت

للأساليب والطرق الفرعية المتضمنة على، التنبؤ – والتساؤل – والتوضيح – والتصور الذهني – والتلخيص . بهدف فهم المادة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبة وضبط عملياته.

يمنح هذا الأسلوب للطالب دورا رئيسا في العملية التعليمية، وهو قائم على التغذية الراجعة من جانب الزميل لتصحيح الأداء الذهني. وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بتقسيم الطلاب في الفصل الواحد إلى أزواج للعمل معا بالتبادل، فأحدهما يطرح ويناقش والآخر يلاحظ ويعقب، ويكون دور الملاحظ هو تقديم تغذية راجعة الهدف منها إعطاء معلومات للطالب المناقش عن أدائه، ومساعدته في تحديد متى يمكن الوصول إلى الحل وهل تم قياسه أم لا. وبمجرد أن ينتهي الطالب من طرح موضوعه المكلف به يطلب من المعلم ملاحظته ومراقبته وهو يحاور ويقنع حتى يسجل النتيجة فى بطاقته. ثم يتقدم بعد ذلك للعمل التالي. وبهذه الطريقة يمكن لكل طالب أن يتقدم بالسرعة التى تسمح بها قدراته.

دوافع التعبير الفني في دروس التربية الفنية ما هي إلا دوافع تكوين فرضي وهي عامل وجداني ، تعمل على تنشيط الفرد وتحديد وجهة سلوكه نحو غاية أو هدف، فالتلميذ على سبيل المثال: يستذكر دروسه ويسهر الليالي بدافع الرغبة في النجاح أو التفوق، أو الشعور بالواجب، أو الظفر بمركز اجتماعي لائق أو بهذد الدوافع جميعاً. والمعلم في حاجة إلى معرفة دوافع تلاميذه وميولهم ليتسنى له أن يستغلها في تحفيزهم على التعلم والتوافق، إذ لا يمكن لنشاط المعلم أن يكون مثمرا، إلا إذا كن يرضي دوافع المتعلم، وكثيرا ما يكون تقصير بعض التلاميذ راجعا إلى ضعف ميولهم أو اهتماماتهم بما يتعلمون، لا إلى نقص قدراتهم أو ذكائهم .

إن التربية الفنية هي أساس التفكير وهي منبع الإبداع ، فالمبدعون لا يستغنون عن الخيال ، والرسام المبدع لا يستغنى عن التفكير . فرب العالمين دعانا إلى التفكير حين قال في كتابه الكريم: " أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت(١٧) وإلى السماء كيف رفعت(١٨) وإلى الجبال كيف نصبت(١٩) وإلى الأرض كيف سطحت (٢٠) " (الغاشية) . فلو رجعنا إلى تلك الآيات لرأينا فيها دعوة صريحة لاستخدام العقل في التفكير والتأمل ، وهو دعوة لتنمية الخيال عن طريق التفكر .

فمن يربي طلابه يجب أن يجعل من مادته مادة تفكير وأن يستخدم في ذلك أساليب تنمية مهارات التفكير وذلك من خلال تحليل رسوماتهم وأن يتأملوا فيها ، ويطرحوا التساؤلات مثل: لماذا اختاروا الألوان الفلانية أو الشكل الفلاني في تلك أو ذاك العمل؟

لهذا فأساليب التدريس متنوعة وأغلبها تم توظيفه لتدريس مواد عامة فيها معلومات ومفاهيم لكي تصل بالطالب إلى نوع من أنواع التعلم حيث فيه طابع الحفظ والتذكر هو من أساسيات استراتيجيات التعليم . لهذا سوف يقترح الباحث أسلوب تدريس تنمية مهارات التفكير لمعرفة مدى الاستفادة منه في تنمية وحدة في التعبير الفني للطلبة والطالبات أثناء التربية العملية.

فطلاب المرحلة المتوسطة وصلوا إلى مرحلة الإدراك ولديهم القدرة على التحليل وذلك بناءً على الزيادة في القدرة على الانتباه وبالتالي يستطيعون حل المشكلات المعقدة أو الطويلة. و يتعدى الإدراك الأشياء الحسية إلى المعنوية ، كانت عملية التذكر في الطفولة آلية أمّا في هذه المرحلة فيقوم التذكر مع الربط و الفهم . يصبح التفكير لدى طالب المرحلة المتوسطة منهجيا قائما على الاحتمالات والفرضيات و التفسير العلمي والربط المنطقي للأفكار، ولديه النزعة للمثالية و الانتقاد في كل شيء مما يدفعه للجدل والإقناع .

مشكلة الدراسة

أن التعليم لا يزال يعتمد في مجمله عند الأغلبية على المحاضرة والإلقاء . والتلقين التي من أبرز عيوبها سلبية المتعلم ، وإلغاء دافعية تمسكه بالمعلومات . ومن خلال خبرة الباحث في عمليات التدريس في المراحل التعليمية المختلفة سواءً كمعلم لمادة التربية الفنية أو كموجه لنفس المادة وكمشرف في التربية الميدانية وكمعلم لطرق التدريس في كلية إعداد المعلمين والمعلمات لتخصص التربية الفنية. فإن المعلمات والمعلمين المتدربين يشتكون من صعوبة توصيل المعلومات وذلك باعتمادهم على الأساليب التقليدية مما يؤثر على تعبير التلاميذ الفنية في دروس التربية الفنية النابعة من عدم الفهم للمعلومة والخبرة بشكل حسي يلامس الأهمية التي يرونها تؤثر في حياتهم ، إضافة إلى أن نفس المعلمين والمعلمات لا يعتبرون مادة التربية الفنية ذات أهمية وهي بهذا الشكل بالمقارنة بالمواد الأخرى. مما يؤثر على ضعف الإنتاج الفني لديهم وخاصة في مجالات التعبير الفني المتنوعة .

وتعتبر مادة التربية الفنية من المواد التي أهملت لفترات طويلة في جميع المراحل التعليمية إلا أنها تلعب دورا كبيرا في تحسين العملية التعليمية وذلك بالتعلم من خلال الفن. وهذا ما تنادي به التربية الحديثة وهو البعد عن التلقين وأن تنتقل بالتعليم إلى أساليب تدعو إلى إطلاق الخيال والفكر. وهذا ما تنادي به أغلب السياسات التعليمية في الدول المتقدمة من أجل النهوض بالعملية التعليمية وتلبية احتياجات وميول الطلاب.

ومما لا شك فيه أن التعبير الفني للفرد له أهمية خاصة في عمليات تربية النفس والإحساس والشعور . نظرا لكونه يتيح للمتعلم التعبير والتنفيس وترجمة احاسيسه بحرية

ودون قيود مما يجعله في توازن مستمر نفسيا . و يجعله في حالة تنمية مستمرة ومتجهة إلى الابتكار وغيره من الجوانب التي تبني شخصيته. وقد أكد كثير من التربويون على أهمية الفنون في تعلم ومعرفة مواد أخرى . وأن ما يدعو إلى استخدام الفنون والتعبير الفني كوسيلة للفهم ما هو إلا كونه يعتبر موصل جيد بين النظرية والعالم المحسوس. وتتضح مشكلة الدراسة في التساؤل التالي : " ما هو أثر تنمية مهارات التفكير على التعبير الفني والإبداع في التربية الفنية والإنتاج المبتكر؟ " .

ومن مهارات التفكير التي يعد بها في عمليات التدريس "التفكير الناقد" و هو من المسائل التربوية التي بدأ التربويون وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة. وذلك باعتباره أحد المفاتيح الهامة لضمان التطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية للتفاعل بشكل ايجابي مع بيئته. ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب. وتحقيق النجاح والتكيف مع مستجدات هذه الحياة. ومهارات التفكير الناقد . هي مهارات يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع. ولقد أظهرت معظم الدراسات التجريبية والتي تم من خلالها استخدام برامج وخبرات لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير. أن هذه المهارات تعود بالفائدة على المتعلمين من عدة أوجه .

أن تنمية مهارات التعليم الناقد باتت مهمة وضرورية في عالمنا المتغير السريع. لأنها تساعد على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتكسب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدهم للتكيف مع مقتضيات الحياة الآنية وتهيؤهم للنجاح في المستقبل، وإذا كان التعليم يهدف إلى إعداد مواطنين لديهم القدرة على اتخاذ القرارات واختيار ما

يريدون بناءً على حقهم في الاختيار . فإن هذا يستدعي من التربويين الاهتمام بتنمية هذا النوع من التفكير.

أهداف الدراسة:

١. تحديد أثر تنمية مهارات التفكير بإستخدام مدخل التبادل في المعلومات بين المعلم والطلبة وبين الطلبة بعضهم مع بعض في زيادة الإحساس بالتعبير الفني.
٢. التعرف على مدى تأثير " أسلوب التفكير الناقد" كأحد مهارات التفكير للتدريس في تنمية التعبير الفني .

أسئلة الدراسة:

١. ما فائدة استخدام أسلوب تنمية مهارات التفكير في تنمية القدرة على التعبير الفني في دروس التربية الفنية.
٢. ما أثر استخدام "أسلوب التفكير الناقد" في تنمية التعبير الفني لدى الطلبة في التربية الميدانية لدروس التربية الفنية.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في ما يلي:

- قلة البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت في هذا المجال في الكويت ، وتعتبر هذه الدراسة أول دراسة تحاول تطبيق مهارات التفكير في مجال التربية الفنية .
- بالإمكان فتح المجال بالمزيد من الدراسات في هذا المجال .

- إثارة اهتمام المسئولين عن إعداد المعلم وعلى تطوير إعداد المعلمين والعاملين في التعليم العام في الكويت على استخدام أسلوب التدريس المعتمد على تنمية مهارات التفكير الإبداعي في التعليم .

حدود الدراسة:

- تستقي الدراسة معلوماتها من التدريب الميداني بالمدارس الحكومية في الكويت.
- اختيار خبرة (الرؤية الفنية) وصياغتها باستخدام إستراتيجية مهارات التفكير (التفكير الناقد) .

مصطلحات الدراسة:

مهارة التفكير: يمكن تعريف مهارة ، أنها القدرة على القيام بعمل ما وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة ، أما مفهوم مهارات التفكير فقد عرّفت على أنها تلك العمليات العقلية التي نقوم بها من أجل جمع المعلومات وحفظها أو تخزينها وذلك من خلال إجراءات التحليل والتخطيط والتقييم والوصول الى استنتاجات وصنع القرارات.

وهناك تعريف آخر لمهارات التفكير، أنها عبارة عن عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات لتحقيق أهداف تربوية متنوعة تتراوح بين تذكر المعلومات ووصف الأشياء وتدوين الملاحظات إلى التنبؤ بالأمور وتصنيف الأشياء وتقييم الدليل وحل المشكلات والوصول إلى استنتاجات.

التفكير الناقد: هناك مشكلات متراكمة يواجهها الفرد سواء في مجتمعه أو في كل مكان، لقد أكد على أهمية تنمية قدرات التفكير الناقد و الإبداعي بالنسبة لأي مجتمع

بإعطاء الفرص المناسبة لنمو الطاقات المفكرة . فالتفكير الناقد في أبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة، وينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلمها والتدريب عليها وإجادتها، ويمكن تصنيف هذه المهارات ضمن فئات أربع هي الاستقراء والاستنباط و التحليل و التقييم، كما تتضمن قدرة التفكير الناقد تعلم كيف نسأل، ومتى، وما الأسئلة التي تطرح، وكيف نعلل ومتى، وما طرق التعليل التي نستخدمها، ذلك أن الفرد يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا كان قادراً على فحص الخبرة وتقويم المعرفة والأفكار والحجج من أجل الوصول إلى أحكام متوازنة. وتشير الدراسات إلى وجود علاقة بين القدرة على اكتساب مهارات التعليم الناقد وبعض سمات الشخصية كالانفتاح العقلي والمرونة والاستقلالية في اتخاذ القرار وتقدير الذات المرتفع والثقة في النفس، ولكي يكون الفرد ناقداً فإن ذلك يتطلب منه نبذ الأحكام المسبقة، كما يستلزم ذلك قدراً من الشك التأملي تجاه الافتراضات القائمة، وقدره على تحري التحيز والتحامل وتحديد مصداقية مصدر المعلومات والتعرف على المغالطات، ومهاره في التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات.

العصف الذهني: أن مصطلح العصف الذهني يعد أكثر استخداماً وشيوعاً، فالعقل يعصف بالمشكلة ويفحصها بهدف التوصل إلى الحلول الإبداعية المناسبة لها. فالعصف الذهني هو من أساليب تحفيز التفكير ولإبداع ، ويستخدم كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة، بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية وهو يعني استخدام العقل في التصدي النشط للمشكلة.

تعد طريقة العصف الذهني في التعليم من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين في جو من الحرية والأمان يسمح بظهور كل الآراء، والأفكار حيث يكون المتعلم في قمة التفاعل مع الموقف

وتصلح هذه الطريقة في القضايا والموضوعات المفتوحة التي ليس لها إجابة واحدة صحيحة. العصف الذهني أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة من المهتمين أو المعنيين بالموضوع خلال جلسة قصيرة.

الحوار التربوي : أن يتناول الحديث طرفان أو أكثر عن طريق السؤال والجواب، بشرط وحدة الموضوع أو الهدف ، فيتبادلان النقاش حول أمر معين وقد يصلان إلى نتيجة ، وقد لا يقنع أحدهما الآخر ، ولكن السامع يأخذ العبرة ويكون لنفسه موقفا .

عرف "الهاشمي" الحوار التربوي بقوله : " الحوار وسيلة تستخدم الإقناع الذاتي لتمحيص الأفكار والمعلومات السابقة ، واختبارها بطريق غير مباشر للتأكد من صحتها أو خطئها ؛ لذا فهي لا تعتمد التلقين المجرد القائم على الأمر والنهي أو على مجرد الإلقاء والسماع المطلقين ، فالحوار طريقة تقوم على المناقشة المتبادلة بين طرفين وتتخللها أسئلة وإجاباتها . (الهاشمي - ١٩٨١ - ٧٨)

الرؤية الفنية: تعد من أهم المحاور وتمثل رؤية الطالب للأشياء الواقعية وتفاصيلها وينمي لدية التحكم في أفكاره ورسمه ورؤية المنظور النسبي الثابت بين الأشياء وموضوعات الرؤية الفنية لطلاب المستوى الخامس والمستويات الأعلى يرسمون الطبيعة أو طبيعة صامتة أو دراسة لأي أداة من أدواتهم مثل المقلمات

والمساطر وأدواته المدرسية . . . فيعطون موضوعات مثل دراسة ورقة نبات أو ريشة طـائر أو قطعة حجر أو طبيعة صامتة وغيرها.

ويوضح "فيلدمان" (Feldman, 1973) عند مجموعة من الباحثين بأننا في حاجة إلى تنمية القدرة على قراءة البيئة البصرية من خلال اللغة المنطوقة والمكتوبة، وذلك لأن هذه المقدرة تكوّن في المتعلم أحد جوانب الشخصية المثقفة. ونجده يعرف الشخص المثقف بأنه " ذلك الشخص الذي يستطيع التعايش مع الصفات العظيمة المتعددة للبيئة، وخصوصاً البيئة المرئية، والبيئة الفراغية المنظمة، وبيئة وسائل الاتصال." (الخاجة – ١٩٩٣ – ٣٣) وهو يعتقد أن النقد في التربية الفنية سوف يساعد الطلاب في المدارس على توصيل أفكارهم بشكل مؤثر. وأنه سوف يكون للنقد والتذوق الفني دور في تعزيز المعرفة الفنية من خلال مناقشة، ودراسة، وتأويل، وإعطاء الأحكام، على الأعمال الفنية.

الإطار النظري والدراسات المرتبط بموضوع البحث:

أن إعداد الطالب للعيش في مجتمع سريع التغير ، يتطلب من المهتمـين بالتربيـة والتعليم أن يساعدوه على التكيف مع هذا المجتمع السريع التغير من خلال إتاحة الفرصـة أمامه وتدريبه على حل المشاكل التي تواجهه بنفسه، ويمكن تحقيق ذلك إذا احترمنا طرق تفكيره وكشفنا عن طاقاته الكامنة، من خلال توجيهها إلى الطريق التي تجعل هـذا الطالـب يصبح قادراً على حل المشاكل التي يواجهها أو يفكر في طرق حلها.

أن طبيعة هذا العصر تحتاج إلى مفكرين غير تقليدين مفكرين يتميزون بمهـارات عليا تتناسب مع هذا العصر، لأنه يعتبر عصر الإبداع ، وقد زاد الاهتمام بضرورة تحـسين وتطوير مهارات التفكير لدي طلبة المدارس في جميع المراحل . الأمر الذى شـجع الكثيـر

من الباحثين على التركيز بتنمية التفكير من خلال دروس وأساليب خاصة في تطوير مهارات التفكير . ومن جانب أخر من خلال الدروس اليومية للمواد الدراسية وخاصة في مادة التربية الفنية ، فأن تعليم مهارات التفكير يحقق في تكوين نقلة نوعية في طرق تدريس المناهج الدراسية وفي تحسين نوعية المخرجات التعليمية وبالتالي ينعكس على خطط التنمية المستدامة في المجتمع . فتعليم الطلاب وتدريبهم على ممارسة مهارات التفكير وإدارة الحوار والمناقشة مثل: حل المشكلات - والعصف الذهني - ومهارات التفكير الناقد - ومهارات التفكير الإبداعي - والاستقراء - والاستنباط - والحوار ، كل ذلك سوف يساعد في تكوين شخصية علمية مفكرة . (حبيب ١٩٩٦ -٣٠)

أن تعليم مهارات التفكير يعطي الطالب إحساساً بالتحكم المدرك للتفكير ، وثقة بالنفس في مواجهة المهمات والواجبات المدرسية وكذلك الحياتية . و تعليم مهارات التفكير هو تزويد الطالب بالأدوات التي يحتاجها حتى يتمكن من التعامل بفاعلية مع أي نوع من المعلومات أو المتغيرات التي يحصل عليها ، وتعلم مهارات التفكير في المناقشة والحوار سواء كانت ما بين المعلم أو الطالب وزملاءه الطلبة يرفعان من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية ويكون دور الطالب إيجابي وفعالاً .

وكلما تعلم الطالب كيفية التفكير وممارسة بأساليبه المعروفة كان ذلك مساعدة للطالب في رفع مستواه وكفاءته الفكرية ، إضافة إلى ذلك ، فأن الحاجة إلى صقل الموهبة وتنميتها يقتضي تعلم مهارات التفكير وممارستها . فالموهبة قدرة قد تتلاشى مع مرور الوقت إذا لم تغذى بعمليات تنمية بأساليب اكتساب مهارات التفكير ، هذا ولقد أعتبر بعض الباحثين في مجال الموهبة مثل رونزلي أن إتقان المهارات التفكيرية جزء لا يتجزأ من

طبيعة الموهبة ، وعبر عن ذلك بأن الموهبة هي حصيلة تقاطع ثلاث دوائر تمثل مهـــارات التفكير .

وهناك تجارب عالمية أثبتت الجدوى الفعلية في عملية التعلم والتعلـيم إذا قرنـــت بمهارات التفكير من خلال استخدامها في استراتيجيات التدريس المختلفة، وهناك سياســـات تعليمية نصت صراحةً على أن تنمية التفكير لدى الطالب مطلب أساسي للتدريس . (عـــدس ١٩٩٦ -٦٥)

تميل معظم التوجهات إلى إدخال التفكير ضمن المناهج لاتخـــاذه ســـبيلاً للتحـــصيل المعرفي وإنتاج الأفكار. وهذا أمر مُلحَ لا بد أن تتبناه كافة المؤسسات التعليمية وتُدرجه في مناهجها لتواكب التقدم الهائل في التعليم ووسائله ، وليكون لدى المتعلم القدرة على متابعة الكم المتسارع من المعلومات المتدفقة بغزارة. ولكن لا بد من الحرص علـــى أن لا يـــصير مآل التفكير إلى مادة دراسية لها كتاب مقرر وتُعَد لها الامتحانات. حينها ســـيفقد التفكيـــر أهميته ومهمته ، ولن يتجاوز كونه معرفة جديدة تضاف إلى لائحة المعـــارف الموجـــودة. فأنه مما يُؤخذ على التعليم تركيز د على إعطاء المعلومات وكثرة الواجبات والأعباء الملقـــاة على المتعلمين ، مما قد يعيق عملية التفكير أثناء التعلُم بسبب التركيز فقط علـــى تحـــصيل المعرفة .

أن طريقة حل المشكلات تتطلب منك التمكن في التفكير بوضـــع تباعـــدي (وهـــي القدرة على الإتيان بأكبر عدد ممكن من الفكِرْ وذلك من خلال القدرة على تفحص المـــشكلة من زوايا متعددة و مختلفة) والوضع التقاربي وهي القدرة على اختيار الوضع / الفكـــرة / الحل الأمثل وفق الشروط والمستويات المحددة سلفا.

أن التعلم المتمركز حول المشكلات يمثل بيئة تعلمية مثالية وفق النظرية البنائية ، فتصميم مشكلة محددة لتقود تعلم الطلبة يحقق العديد من مبادئ النظرية البنائية، ومن أهم هذه المبادئ:

١. تمركز التعليم حول مهام أو مشكلات مرتبطة بالخبرات التعبيرية.
٢. تشكيل التعلم حول مفاهيم رئيسية في الخبرة الفنية.
٣. مساندة المتعلم أثناء الحوار في بيئة أصيلة ومعقدة.
٤. تشجيع المتعلمين على إبداء آرائهم، وكذلك تقدير آرائهم ووجهات نظرهم.
٥. يجب أن يكون التقييم أصيلاً ومرتبطاً بالتعليم، ومن الضروري توظيف التقييم الذاتي للمتعلمين.
٦. مساندة تفكير الطلبة وتحديه من خلال الإرشاد وتحفيز القدرات الذهنية.
٧. تشجيع المجموعات التعاونية وتوظيفها في اختبار الأفكار الجديدة من خلال مقارنتها ببدائل متعددة.
٨. تشجيع الطلبة على استخدام مصادر رئيسية وأولية ومتعددة.
٩. ملائمة المنهاج لأفكار الطلبة وتساؤلاتهم.

أن الكثير من الدراسات والأبحاث حثت على أن تطوير التعليم وتنمية المتعلمين لا بد أن تنبع من الإيمان بقدرات الأفراد (الطلاب) وبأن لديهم من المهارات التي تحتاج منا أن نستخدمها في اكتساب المعلومة والخبرة .

لهذا بات التفكير ضرورة من ضروريات الحياة بالنسبة للإنسان ولا غنى عنه ، ويبدو أن التعلم الفعال لمهارات التفكير الإبداعي أصبح حاجة ملحة أكثر من أي وقت

مضى ، لأن العلم أصبح أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مجالات الحياة.

ويمثل التفكير نظاماً معرفياً يقوم علي استخدام الرموز التي تعكس العملية العقلية الداخلية بالتعبير الرمزي ومادته الأساسية المعاني والمفردات والمدركات، معجم علم النفس والتحليل النفسي (أبو جادو – ٢٠٠٤ – ٣٥) وهو هنا تمثيل ذهني لشئ ما دون تدخل الحواس؛ وبهذه العملية يكون مشابها أو مرادفاً للتذكر والحكم ويتخذ بذلك جملة من عمليات تفيد بمجموعها الفهم والحكم والتحليل ومع أن (دستوت دي تراسي) وهو احد ابرز رموز المدرسة الحسية التجريبية في الفلسفة يري أن الإحساس والتفكير بحد ذاته إلا أن التفكير هو العملية العقلية التي تميز الإنسان عن الحيوان وبات واضحا من خلال الدراسات العديدة في هذا المجال أن إكساب المتعلم آليات التفكير وخطواته وأدواته مهمة يجب أن تقوم بها المدارس والكليات والجامعات بدءاً من رياض الأطفال ، فليست المعلومات التي تدفع بها المطابع أو وسائل الاتصال الحديثة كافية لتلبية متطلبات المرء في حياته الخاصة أو الوظيفية أو الأكاديمية لكن العبرة في توظيفها في المكان والزمان، فعندما يكتسب المرء آليات التفكير يتمكن من العيش وفق متطلبات عصر التقنية والتفجر المعرفي واستخدام الكم الهائل من المعلومات. (قطامي والقطامي ، ٢٠٠١ – ١٠٢)

وكل الدراسات التي تناولت موضوع التفكير أكدت وبالتجربة إمكانية توجيه التفكير من الخارج أو فرض برامج ذات مهارات فعالّة علي المرء المفكر وإلزامه انتهاج خط معين يلهمه وجهة معينة ولابد أن يكون المفكر هذا في حالة ما وراء معرفية أي أنه يعي تفكيره ومعرفته المرتبطة بنشاطاته المعرفية المرتبطة بقدرات

الذاكرة وتتضمن الوعي للتذكر وأن يستدل على المعلومات والمعرفة بقدراته . ونال التفكير الاستدلالي قدرا كبيرا من الاهتمام عند علماء النفس والمنطق والفلسفة منذ زمن بعيد حيث استخدم الإنسان منهج التفكير الاستنباطي للتحقق من صدق المعرفة الجديدة بقياسها علي معرفة أخرى سابقة من خلال افتراض صحة المعرفة السابقة وإيجاد العلاقة بينها وبين المعرفة الجديدة؛ والمعرفة السابقة تسمي مقدمة والمعرفة اللاحقة؛ تسمي نتيجة ويعرف ذلك الاستدلال أو استنباط معرفة جزئية من الكلية وقد ساعد علي شيوع هذا المنهج في التفكير قديما ميل الإنسان الي تبني تصورات عامة أو نظريات كلية ميتافيزيقية يعتقد بها ويسلم بها دون نقاش ويعتمدها في استنباط وقائع مفردة ، محاول رؤيتها. والتفكير الاستنباطي أسلوب قديم استعمله الإنسان عبر القرون ولا يزال يستعمله في حل مشكلاته اليومية.

ومن ابرز من وصف المنهج القياسي أو الاستنباطي وكتب فيه الفيلسوف اليوناني الشهير ارسطو (٣٨٤- ٣٢١ ق م) الذي عد القياس المنطقي آلة التفكير الفلسفي وعندما نقل علماء المسلمين التراث العلمي والفلسفي اليوناني أخذوا يختبرونه بالاعتماد علي منهج القياس نفسه. أما أبن سينا الذي تبني منهج القياس الأرسطي عاد فنقضه ووضع أسس منطق جديد سماه (منطق المشرقين) نحا فيه منحاً استقرائيا تجريبياً وفيما يتعلق بمنهج التفكير الاستقرائي ، فهو المنهج الذي يستخدمه الإنسان للتحقق من صدق المعرفة الجزئية بالاعتماد على الملاحظة والتجربة الحسية ونتيجة تكرار حصول الإنسان علي النتائج نفسها فأنه يعمد إلي تكوين تعميمات ونتائج عامة وإذا استطاع الإنسان أن يحصر كل الحالات الفردية في فئة معينة ويتحقق من صحتها

بالخبرة المباشرة عن طريق الحواس فإنه يكون قد قام بعملية استقراء تام وحصل علي معرفة يقينية يستطيع تعميمها دون شك. (قطامي والقطامي ، ٢٠٠١ - ١٣٢)

حددت (هيلدا تابا) ثلاث مهمات للتفكير الاستقرائي ، كما عملت على تطوير ثلاث استراتيجيات للتدريس من أجل استقراء تلك المهمات أو تتبع جزئياتها للتوصل الى حكم كلي . ويعد كل واجب أو كل مهمة مرحلة من مراحل التفكير الاستقرائي كما تصفه (هيلدا تابا) (قطامي والقطامي، ٢٠٠١ - ١٤٤).

أولا : إستراتيجية تشكيل المفهوم: وتشتمل هذه الإستراتيجية ثلاث خطوات هي:

١. تحديد المعلومات أو البيانات المرتبطة بالموضوع.
٢. تصنيف المعلومات أو البيانات إلى فئات وفقاً لمعيار معين.
٣. وضع تسميات للفئات المصنفة.

ومن أجل تشجيع الطلبة في كل نشاط من النشاطات السابقة ، اقترحت (هيلدا تابا) خطوات تدريسية على شكل أسئلة وتتم مطابقة هذه الأسئلة المستنبطة بأنواع محددة من النشاطات فمثلا قد يُشجع الطالب على الاستقراء وسرد قائمة من الأفكار من خلال السؤال (ماذا شاهدت) ؟ أما السؤال (ما الأشياء المترابطة ؟) فقد يؤدي إلى تشجيع الطالب على تجميع الأشياء التي تم وصفها في قائمة ، أو الإشارة إليها مسبقاً في حين قد يشجع السؤال الآتي (ماذا يمكن أن نسمي هذه المجموعات ؟) الأشخاص على وضع الأشياء ضمن أصناف أو فئات وبرموز خاصة.

وبناءً على ذلك فأن هذه الإستراتيجية تقسم إلى ثلاث استراتيجيات فرعية هي:

١. إستراتيجية التعداد والتذكر : وتعتمد هذه الإستراتيجية على ما يشاهده الطالب ، وما يلاحظه وما يسمعه وما يتذوقه . ويمكن وصف تنفيذ هذه الاستراتيجي من خلال إثارة تفكير الطلبة ذهنيا . عن طريق توسيع أنظمتهم المفاهيمية مع إتاحة فرص معالجة ذهنية للمعلومات المتوافرة لديهم و الطلب منهم ذكر مجموعة الأشياء التي يعرفونها أو يشاهدونها أو يحسونها أو يتذوقونها والمتعلقة بالموضوع .و يقوم المدرس برصد ما ينقله الطلبة اليه بطريقة عشوانية ، دون أن يتدخل للحد من تدفق معلوماتهم.

٢. إستراتيجية التصنيف في مجموعات : يطلب من الطلبة أن يصنفوا المواد أو الأشياء التي تم وضعها في قوانم ضمن مجموعات ، بحيث تتضمن خصائصها العامة. ويمكن تحديد الخطوات التي يتم فيها تحديد استراتيجيات التصنيف في مجموعات إذ يطلب المعلم من الطلبة وضع المواد التي تم ذكرها في مجموعات أو قوانم ضمن خصائص عامة . و يساعدهم على بلورة تصنيفات عامة. و يساعدهم حين يقعون في صياغة تصنيف خاطئ. يمكن أن يقدم المعلم معلومات لتصحيح بعض معلومات التصنيف .ثم يطلب من الطلبة صياغة تعميم بالأشياء التي تم تصنيفها بمجموعات.

٣. إستراتيجية التبويب والعنونة (التسمية) : أن على الطلبة أثناء عملية التسمية أن يعيدوا عملية جمع العناصر ، أو تطوير مجموعة جديدة ، ويعد هذا الإجراء إجراءً طبيعيا في تحديد العلاقة الهرمية بين العناصر ، ويستدعي هذا تبني معايير جدية ، ويجب أن تستمر هذه العملية حتى تندرج كل العناصر تحت أسم ما ويتم قبولها لدى الطلبة ، ويمكن أن تظهر خلال هذه العملية أيضا الآراء المختلفة ، والتي يمكن أن يرتقي بها المدرس باستخدام تصنيفات متعددة، إذ أن

التصنيفات المتعددة تعد مقبولة. ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية عن طريق السير في الإجراءات الصفية الآتية:

- استثارة أذهان الطلبة، فيما تم وضعه على صورة مجموعات ، إلى الأشياء والمواد التي تجمعها صفات مشتركة و يوجه نظر الطلبة إلى الخصائص.
- يذكر المدرس أن المرحلة المهمة هنا هي إعطاء أسماء ، لأن كل مجموعة لا بد أن تسمى باسم حتى يمكن التعامل معها ويناقش أهمية ذكر أسم عام يضم كل عناصر المجموعة قبل أن يطلب من الطلبة صياغة تعميم يتعلق بالأشياء التي يطلق عليها إسم.(قطامي والقطامي، ٢٠٠١ - ١٦٣)

ثانيا : إستراتيجية تفسير البيانات أو المعلومات:

أسست (هيلدا تابا) إستراتيجيتها الثانية الخاصة بتفسير البيانات أو المعلومات حول العمليات العقلية التي أشارت اليها على أنها التفسير والاستنتاج والتعميم وتقترح أسئلة لاستثارة المتعلم للقيام بالأنشطة و تأخذ هذه الأنشطة الشكل الآتي :

- ماذا لاحظت ؟ ماذا رأيت ؟
- لماذا حدث هذا ؟ وماذا يعني لك هذا ؟
- ما الصورة التي تركها في عقلك ؟ ما الشيء الذي يمكن أن نستخلصه من ذلك

وكما سارت الإستراتيجية الأولى وفق ثلاث استراتيجيات فرعية ، تسير هذه الإستراتيجية وفق ثلاث استراتيجيات فرعية أيضاً وكما يأتي:

١. تحديد العلاقات الرئيسة : أن أسئلة المعلم والمنبهات التي يطرحها ، تقود الطلاب الى التعرف على معالم وخصائص معينة في المعلومات التي يتم اختيارها. ويمكن تحقيق هذه الاستراتيجية من خلال مساعدة الطلبة على إظهار بعض العلاقات التي تم التوصل إليها وتحديد بعض الخصائص المعينة و طرح مجموعة من الأسئلة بهدف التعرف على العلاقات مع تقديم بعض المنبهات التي يمكن أن تقود بعض الطلبة ، الذين يصعب عليهم التعرف على بعض العلاقات ومساعدتهم على صياغة تعميم يضم العناصر المتضمنة للعلاقة.

٢. اكتشاف المؤثرات المتوافرة : إذ يطلب من الطلبة شرح الفقرات التي تعرفوا عليها ، ثم ربط النقاط بعضها ببعض ثم يقوم المعلم بالتعرف على أسس العلاقة التي تم الاعتماد عليها في ربط هذه الأشياء معاً ويمكن تحقيق هذه الاستراتيجية من خلال الطلب من الطلبة شرح ما تم التعرف عليه و التحدث عن العلاقات التي توصلوا اليها وذكر الأساس الذي استندوا إليه في العلاقات التي توصلوا إليها و مساعدتهم لربط الأشياء وتحديد العلاقات السببية و على صياغة تعميد يضع العناصر المكتشفة على صورة علاقات.

٣. الوصول الى الاستدلالات : وتهدف هذه الاستراتيجية الفرعية للوصول الى استدلالات واستقراءات جديدة وتتحدد قيمة هذه المرحلة الفرعية بأنها:

- تسهم في مساعدة الطلبة على بلورة استدلالات واستقراءات ،
- تساعدهم على ممارسة عمليات ذهنية متقدمة.
- تدربهم على قراءة معلومات لا توجد علنية . وأنما عليهم الوصول اليها باجراء تنظيمات ذهنية جديدة .

- تتطلب تنظيماً ذهنيا متقدماً للمعلومات والخبرات التي تقدم للطلبة ، لكي تخدم هدف الوصول إلى استدلالات.

ويمكن تحقيق هذه الإستراتيجية الفرعية من خلال مساعدة المعلم الطلبة على اكتشاف علاقات سببية بين العناصر المتوافرة المقدمة لهم و توفير بعض المساعدات المعرفية، التي تساعد الطلبة للوصول الى استدلالات ويطلب منهم إجراء تخمينات ذكية أو استدلالات و يزودهم ببعض المساعدات التي توصل الى استدلالات و مساعدتهم على صياغة تعميمات واستدلالات للعلاقات الموجودة بعناصر المواد الدراسية. (قطامي والقطامي ، ٢٠٠١ – ١٤١)

أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب هي في الواقع تدريب للفرد على ابتكار أنماط تفكير جديدة بتنظيم أو إعادة تنظيم المعارف كما أن تنمية هذه المهارات يساهم في زيادة وعي الفرد بقدراته ويكسبه الثقة في نفسه تعينه على التغلب على مشاكل الحياة في المستقبل وهذا يمثل غاية من غايات التربية.

أن تعود الطلاب على النقاشات والحوار في سبيل الوصول إلى حلول مقنعة لهم أولاً قبل غيرهم لهي من أهم الغايات التي تسعى إليها التربية الحديثة والمعلم الواعي هو من يستغل هذه الطريقة بحقن هذه الحوارات والنقاشات المدارة ما بين المعلم وطلبته أو ما بين الطلبة بعضهم البعض .

يعد الحوار ولنقاش من أحسن الوسائل الموصلة إلى الإقناع وتغيير الاتجاه الذي قد يدفع إلى تعديل السلوك إلى الحسن، لأن الحوار ترويض للنفوس على قبول النقد، واحترام آراء الآخرين، وتتجلّى أهميته في دعم النمو النفسي والتخفيف من مشاعر الكبت وتحرير النفس من الصراعات والمشاعر العدائية والمخاوف والقلق؛

فأهميته تكمن في أنه وسيلة بنائية علاجية تساعد في حل كثير من المشكلات.

وهناك أنواع للمناقشة والحوار في التعليم منها الاتي:

- المناقشة التلقينية: تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود الطلاب الى التفكير المستقل. وتدريب الذاكرة. فالأسئلة يطرحها المعلم وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة، ويثبت المعارف التي استوعبها الطلاب ويعززها. ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف. وهذا النوع من المناقشة يساعد المعلم أن يكشف النقاط الغامضة في أذهان الطلاب. فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد أو عن طريق المناقشة. فالمراجعة المستمرة للمادة المدروسة خطوة خطوة تتيح الفرصة أمام الطلاب لحفظ الحقائق المنتظمة، وتعطي المعلم إمكانية الحكم على طلابه في مدى استيعابهم للمادة الدراسية.
- المناقشة الاكتشافية الجدلية: يعتبر الفيلسوف سقراط أول من استخدم هذه الطريقة، فهو لم يكن يعطي طلابه أجوبة جاهزة، ولم يكن هدفه إعطاء المعارف للطلاب، وإنما كان إثارة حب المعرفة لديهم. وإكسابهم خبرة في طرق التفكير التي تهديهم الى الكشف عن الحقائق بأنفسهم والوصول إلى المعرفة الصحيحة. وقد سمي هذا الشكل التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية ، في هذه الطريقة يطرح المعلم مشكلة محددة أمام طلابه. تشكل محورا تدور حوله الأسئلة المختلفة الهدف، فتوقظ فيهم هذه الأسئلة معلومات سبق لهم أن اكتسبوها، وتثير ملاحظاتهم وخبرتهم الحيوية، ويوازي الطلاب بين مجموعة الحقائق التي توصلوا اليها، حتى إذا أصبحت معروفة وواضحة لديهم يبدأ هؤلاء في استخراج القوانين والقواعد وتصميم النتائج. وهكذا يكتشفون عناصر الاختلاف والتشابه، ويدرسون أوجه

الترابط وأسباب العلاقات، ويستنتجون الأجوبة للأسئلة المطروحة بطريق الاستدلال المنطقي، وبهذا يستوعبون المعارف بأنفسهم دون الاستعانة بأحد.

- المناقشة الجماعية الحرة: في هذه الطريقة يجلس مجموعة من الطلاب على شكل حلقة لمناقشة موضوع يهمهم جميعا، ويحدد قائد الجماعة، المعلم أو أحد الطلاب أبعاد الموضوع وحدوده ويوجه المناقشة، ليتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة، والتعبير عن وجهات النظر المختلفة دون الخروج عن موضوع المناقشة. ويحدد في النهاية الأفكار الهامة التي توصلت لها الجماعة.
- الندوة: تتكون من مقرر وعدد من الطلاب لا يزيد عددهم عن ستة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية الطلاب. ويعرض المقرر موضوع المناقشة ويوجهها بحيث يوجد توازنا بين المشتركين في عرض وجهة نظرهم في الموضوع. وبعد انتهاء المناقشة يلخص أهم نقاطها، ويطلب من بقية الطلاب توجيه الأسئلة التي ثارت في نفوسهم الى أعضاء الندوة، وقد يوجه المقرر اليهم أسئلة أيضا، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة.
- المناقشة الثنائية : وفيها يجلس طالبان، ويقوم أحدهما بدور السائل، والآخر بدور المجيب، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.

أن تدريب الطلبة على حل المشكلات يحتاج إلى عملية تدريب على أسلوب حل المشكلات يتطلب تعريفهم لمشكلات ترتبط بما يدرسونه من مواد مختلفة، أو لمشكلات تتصل بالحياة المدرسية وغير المدرسية داخل بيناتهم. أن تعليم حل المشكلات ليس بالأمر مثل تعليمهم بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخله. منها الدافعية، والاتجاهات. والتدريب. وتكوين الفروض،

واللغة. وانتقال أثر التعليم، وعدم وجود محتوى محدد للتدريس في ضوئه، أو طريقة عامة تستند الى خطوات مبرمجة.

وهناك إستراتيجية للتعلم تسمى " إستراتيجية التعلم بالاكتشاف " وهي عملية تفكير تتطلب من الفرد إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل . وهو التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الطالب المعلومات وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة حيث تمكن الطالب من تخمين أو تكوين فرض أو أن يجد حقيقة رياضية باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو باستخدام المشاهدة والاستكمال أو أية طريقة أخرى . وهو أيضا عملية تنظيم المعلومات بطريقة تمكن التلميذ المتعلم من أن يذهب أبعد من هذه المعلومات. أو هو الطريقة التي يتم فيها تأجيل الصياغة اللفظية للمفهوم أو التصميم المراد تعلمه حتى نهاية المتابعة التعليمية التي يتم من خلالها تدريس المفهوم أو التعميم. و هو محاولة الفرد للحصول على المعرفة بنفسه. فهو يعيد لنا المعلومات بهدف التوصل إلى معلومات جديدة، فالتعلم بالاكتشاف هو سلوك المتعلم للانتهاء من عمل تعليمي يقوم به بنفسه دون مساعدة من المعلم .

وتستخدم مع هذه لإستراتيجية طرق متنوعة في التدريس منها : طريقة الاكتشاف الاستقرائي . وهي التي يتم بها اكتشاف مفهوم أو مبدأ ما من خلال دراسة مجموعة من الأمثلة النوعية لهذا المفهوم أو المبدأ ويشتمل هذا الأسلوب على جزأين الأول يتكون من الدلائل التي تؤيد الاستنتاج الذي هو الجزء الثاني وقد تجعل الدلائل الاستنتاج موثوق به إلى اي درجة كانت وهذا يتوقف على طبيعة تلك الدلائل وهناك عمليتان يتضمنها أي درس اكتشاف استقرائي هما التجريد والتعميم . ودور المعلم هنا

في هذه الإستراتيجية هو الأتي :

- **تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة .**
- **إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس .**
- **صياغة المشكلة على هيئة أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.**
- **تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون .**
- **تقويم المتعلمين ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة .**

يتفق الجميع على أن التعليم من أجل التفكير أو تعلم مهارته هدف مهم للتربية، وعلى المدارس أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلابه ، ويعتبر كثير من المدرسين والتربويين أن مهمة تطوير قدرة الطالب على التفكير هدف تربوي يضعونه في مقدمة أولوياتهم، إلا أن هذا الهدف غالباً ما يصطدم بالواقع عند التطبيق ، لأن النظام التربوي القائم لا يوفر خبرات كافية في التفكير.

أن مدارسنا نادرا ما تهيئ للطلبة فرصاً كي يقوموا بمهمات تعليمية نابعة من فضولهم أو مبنية على تساؤلات يثيرونها بأنفسهم ، ومع أن غالبية العاملين بالحقل التعليمي والتربوي على قناعة كافية بأهمية تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب ، ويؤكدون على أن مهمة المدرسة ليست عملية حشو عقول الطلبة بالمعلومات ، بقدر ما يتطلب الأمر الحث على التفكير ، والإبداع . إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في مدارسنا ، ولم يحاول احد منهم كسر جدار المألوف أو الخروج عنه.

أن الكفاءة في التفكير ليست مجرد قدرة طبيعية ترافق النمو الطبيعي للطفل أو

البالغ بالضرورة ، فأن المعرفة بمحتوى المادة الدراسية أو الموضوع الدراسي ليست في حد ذاتها بديلاً عن المعرفة بعمليات التفكير والكفاءة فيه ، ولكن المعرفة وحدها لا تكفي ، ولا بد أن تقترن بمعرفة لعمليات التفكير ، وكفاية فيها حتى يكون التفكير في الموضوع ذكياً ومنتجاً . ومن الواضح أن التعليم الهادف يمكن أن يلعب دوراً فعالاً في تنمية عمليات ومهارات التفكير التي تمكن الأفراد من تطوير كفاءتهم التفكيرية. (زياد ٢٠٠٨ - ٩٦)

أن ما نبغيه ونهدف إليه في التعليم الحديث المواكب للعصر هو وجود طالب يستطيع أن يبدي رأياً في معلومة أو خبرة تم توظيفها لزيادة نماء القدرة التعبيرية لديه وباستطاعة ذلك الطالب أن يتحرى وينتقد ويعلق ويبدي الأسباب والبراهين والدلائل المبنية على مصداقية رأيه . لذلك يحتاج المعلم في عمليات تدريسه الاستفادة من بعض الاستراتيجيات والأساليب التدريسية مثل : التفكير الناقد" وتدريب الطلبة على كيفية التعامل مع هكذا أسلوب .

يتضمن تعليم التفكير الناقد توسيع العمليات الفكرية للفرد بالانطلاق إلى رحاب أوسع من المواقف والمفاهيم الموجودة غريزياً. والابتعاد عن الخبرات الحسية البسيطة، وتكتسب مهارات التفكير الناقد من خلال تعليم منظم يبدأ بمهارات التفكير الأساسية ويتدرج إلى عمليات التفكير العليا. وكل طالب يستطيع أن يفكر تفكيراً ناقداً إذا أتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية.

وهناك أكثر من رأي فيما يتعلق بكيفية تعليم التفكير الناقد أو التدريب عليه، إلاّ أن هذه الآراء ترتكز على طريقتين رئيسيتين هما :

- تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة كغيره من المواد وذلك من خلال برامج ومقررات يتم تحديدها على شكل أنشطة وتمارين لا ترتبط بالمواد الدراسية، وقد طورت العديد من البرامج المتخصصة لتنمية مهارات هذا النوع من التفكير. وعادة ما يقوم مدرب متخصص بتدريب الطلبة عليها. ومن مميزات هذه الطريقة أنها تجعل المتعلمين يدركون أهمية الموضوع الذي يدرسونه ويشعرون بالعمليات التفكيرية التي يقومون بها. كما تجعل عملية قياس وتقييم التفكير الناقد أدق.
- تعليم التفكير الناقد ضمن محتوى المواد الدراسية المختلفة. وهذا يستدعي وجود معلمين مؤهلين ووقت كاف للقيام بالنشاط التفكيري، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تنشط العملية التعليمية باستمرار. وتحفز المتعلمين على استخدام عمليات التفكير في مختلف المواد ، وتوفر فهما أعمق للمحتوى المعرفي لهذه المواد وقدرة أفضل على استيعابها وتطبيقها.

والمعلم من أهم عوامل نجاح أسلوب تعليم التفكير الناقد ، حيث أن أي تطبيق لخطة تعليم التفكير إنما يتوقف على نوعية التعليم الذي يمارسه المعلم داخل غرفة المرسم، ومن أهم الخصائص التي ينبغي أن يتصف بها المعلمون من أجل توفير بيئة صفية مهيئة لنجاح عملية تعليم التفكير وتعلمه ما يلي : الحرص على الاستماع للمتعلمين. وإعطائهم وقت كاف للتأمل والتفكير، وتهيئة الفرص لهم للمناقشة والتعبير، وتشجيعهم على التعلم النشط الذي يقوم على توليد الأفكار وذلك من خلال توجيه أسئلة لهم تتعامل مع مهارات التفكير العليا، وكذلك تقبل آرائهم وتثمين أفكارهم واحترام ما بينهم من فروق ومحاولة تنمية ثقتهم بأنفسهم وتزويدهم بتغذية راجعة مناسبة.

ومن خلال مرجعة وقراءة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة يرى الباحث بأن تنمية القدرة على التعبير الفني لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة لتنمية التعبير الفني يحتاج إلى نموذج يعتمد في المقام الأول على المعلم ، لتنمية مهارة التفكير لدى طلبته في البحث والتحري عن مشكلة ما تقدم لهم في سبيل دراستها وإيجاد الحلول المناسبة لها من خلال خطوات علمية مبنية على استراتيجية تدريسية محددة ، لهذا سوف تستخدم الدراسة نموذج (التفكير الناقد)، و هو أسلوب في التفكير المنظم والمركز والمبرر بغرض حل المسألة وصياغة الاستدلالات وحساب الاحتمالات، وعمل القرارات، وتتكون من المهارات الفرعية الآتية: (التحليل، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال، والتقييم). وهو يقوم على مجموعة من الاستراتيجيات مثل :

- استراتيجية مونرو وسلاتر : وهي الإجراءات التي تقوم على التمييز بين الآراء والحقائق أثناء المناقشات الصفية.
- إستراتيجية مكفرلاند للكلمات المترابطة: وهي الإجراءات التي تهدف إلى تقديم أمثلة تساعد على تعليم مهارة التمييز بين المادة ذات الصلة بالموضوع، والمادة غير ذات الصلة به كمهارة من مهارات التفكير الناقد.
(مجلة علوم إنسانية السنة السادسة: العدد ٤١: ربيع ٢٠٠٩)

أن المشكلة التي يصادفها معلموا التربية الفنية هي كيفية تحفيز الطلبة والطالبات على التعبير وإخراج ما يشعرون ويحسون به تجاه موضوع ما وكيف يقومون بترجمة هذه المشاعر والأحاسيس بأسلوب تعبيري فني ناجح معبر عن معاني داخلية للطالب أو الطالبة ، فكل هذا يحتاج من المعلم إتباع عملية وأسلوب يجعل الطالب أو الطالبة متفاعل مع معرفة أو معلومة حتى ولو كانت صغيرة ولكن أسلوب التدقيق

والتحليل والنظرة الفاحصة والذهن المتفتح مع التشجيع المستمر ووجود المناخ البيئي الملائم للتعبير بطلاقة لفظياً ومن ثم فنياً.

البرنامج المقترح من الباحث في تنمية مهارات التفكير الناقد في دروس "التربية الفنية في سبيل تنمية القدرة على التعبير الفني في مجال" الرؤية الفنية":

إن التفكير عملية ذهنية يطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل التي يشترك فيها المواد ، والخبرات، والمواقف، والأحداث بهدف تطوير البنية المعرفية، والوصول إلى استنتاجات وافتراضات وتوقعات جديدة. وبذلك فإن الصفات العلمية الإجرائية للتفكير الناقد : معرفة الافتراضات ، التفسير ، تقويم المناقشات ، الاستنباط ، والاستنتاج

خطوات التفكير الناقد :

يأتي التفكير الناقد في قمة هرم (بنجامين بلوم) حين وضع أهدافه، وهو أرقى أنواع التفكير، وبهذا يكون التفكير الناقد من وجهة نظر بلوم هو القدرة على عملية إصدار حكم وفق معايير محددة .

ويمكن تحديد الخطوات التي يمكن أن يسير بها المتعلم لكي يكتسب مهارات التفكير الناقد في مجال الرؤية الفنية لأعمال الفنان التشكيلي (موندريان 1872-1944) على النحو الآتي:

١. جمع سلسلة من الدراسات والأبحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة .

٢. استعراض الآراء المختلفة المتصلة بالموضوع.

٣. مناقشة الآراء المختلفة لتحديد الصحيح منها و غير الصحيح.

٤. تمييز نواحي القوة ونواحي الضعف في الآراء المتعارضة.

٥. تقييم الآراء بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية .

٦. البرهان وتقديم الحجة على صحة الرأي الذي تتم الموافقة عليه .

٧. الرجوع إلى المزيد من المعلومات إذا ما استدعى البرهان و الحجة ذلك.

ويتطلب هذا النوع من التفكير القدرات التالية:

١. الدقة في ملاحظة أعمال تصويرية للفنان ، من خلال التقييم الموضوعي للأعمال الفنية ومواضيعها التعبيرية .

٢. توافر الموضوعية لدى الفرد والبعد عن العوامل الشخصية .

ولكي تنجح هذه العملية في التفكير الناقد يحتاج المتعلم إلى:

- النقد العلمي. وعدم الانقياد للآراء الشائعة التي يتناقلها الناس .
- البعد عن النظر إلى الأمور من وجهة النظر الخاصة و التعصب لها .
- البعد عن أخذ وجهات النظر المتطرفة .
- عدم القفز إلى النتائج .
- التمسك بالمعاني الموضوعية ، وعدم الانقياد لمعان عاطفية .

النتيجة:

من خلال المقترح الذي قدم بهذا البحث يتضح بأن مادة التربية الفنية ليست من مواد الترفيه كما يطلق عليها بين العامة وحتى بين المعلمين أنفسهم والمسئولين ، ولكنها مادة علمية من خلالها يستطيع الطالب تطوير قدراته الفكرية بما يخدمه في حياته العامة و في مناحي الحياة سواء كانت من مجابة مشاكل أو مواقف اجتماعية أو خلافة . فهي تعودد على الموضوعية في إيجاد الحقائق المعينة له في الاستمرارية الحياتية والفكر المتفتح .

أما من ناحية تطوير وتنمية الجوانب التعبيرية لديه لرفع درجة الحساسية في مشاعرد وقياسها قبل الظهور بها إلى الآخرين وكيفية الوصول إلى قمة التعبير وعن أي طريق يستطيع أن يجد الأحكام التي من خلالها يتعامل مع الآخرين فنيا . فهي مسألة ممارسة ذهنية يتدرب عليها و لا يجمدها مع أقرانه ومع معلم واعي للتعليم أو التربية الحديثة التي ينادي بها أقطاب كثيرة على المستوى الدولي والقاري وحتى المحلي .

لذلك يرى الباحث أن النظرة السابقة للمتعلم وهي الجلوس والاستماع والإنصات للمعلم وهو يقوم بمهامه أصبحت نظرة غير ذات جدوى إذا أردنا أن يكون لدينا نوعية من المتعلمين على كفاءة عالية وملائمة لروح العصر قادرة على استيعاب وفهم وتحليل مجريات الأمور التي من حولهم وخصوصاً ما يتعلق بمشاعرهم وأحاسيسهم التي تؤهلهم على تنمية نفسية سليمة تكون قادرة في تقبل الرأي الأخر ومناقشته في حالة عدم الاتفاق والوصول إلى الحلول المناسبة للجميع .

ويتضح بذلك أن التربية الفنية علم لا يزال يتطور بتطور الفكر التربوي وخصوصية تدريس المادة حيث أن مادة التربية الفنية بمفهومها المعاصر تؤكد على

استخدام الطالب لحواسه وتفكيره من أجل إدراك الجماليات في البيئة والطبيعة ومن ثم التطلع إلى التاريخ والتراث الفني والاستفادة من ذلك كله من خلال الإنتاج الفني في التعبير عن الذات من خلال ما ينتجه وما يختاره الطالب من موضوعات وبالتالي تنعكس تلك التربية وتلك الثقافة الفنية على نفسه وعلى حياته اليومية.

توصيات الدراسة:

- تطوير التعليم وتحديثه بما يتلاءم مع متطلبات الحياة والعصر وبما يهم الأجيال الجديدة والمقبلة.
- يوصى الباحث بأهمية إعداد برنامج لتدريب معلمات ومعلمين التربية الفنية على كيفية استخدام استراتيجية التفكير الناقد داخل الفصول الدراسية.
- يوصي الباحث بإعادة صياغة ما يتعلق بالهدف من تدريس التربية الفنية ، هل هو إعداد الطالب لاكتساب مهارة حرفية ، أم لتكوين شخصية متكاملة.
- يوصي الباحث بالبحث عن أدوات تساعد في فهم طبيعة الفن، وتقويمه، والحكم عليه.
- يوصي الباحث بفاعلية برامج التربية الفنية التي تتطلب التعبير الإبداعي عن الذات من خلال إتقان التعامل مع الخامة والأداة والمعلومة كهدف للتدريس .

المراجع

١. مجدي عبدالكريم حبيب١٩٩٦ " التفكير – الأسس النظرية والاستراتيجية " مكتبة النهضة المصرية – القاهرة

٢. عبد الحميد الهاشمي ١٩٨١ " الرسول العربي المربي " . دار الثقافة للجميع . دمشق

٣. رمضان محمد القذافي (١٩٩٦) رعاية الموهوبين و المبدعين ، المكتب الجامعي الحديث – الإسكندرية

٤. فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩) تعليم التفكير : مفاهيم و تطبيقات ، دار الكتاب الجامعي – الإمارات العربية المتحدة ، العين

٥. محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٦) المدرسة و تعليم التفكير . دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع – الأردن

٦. نعيمة عبد الله الخاجة (١٩٩٣) أثر استخدام استراتيجيات مقترحة في تدريس القراءة على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البحرين ، كلية التربية

٧. دعاء دجاني. ووائل كشك ٢٠٠٧ " التعلم المتمحور حول المشكلات www.qattanfoundation.org

٨. يوسف القطامي ٢٠٠٠ " سيكولوجية التعلم الصفي" دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان ، الأردن

٩. يوسف قطامي، ونايفه القطامي ٢٠٠١ " سيكولوجية التدريس" دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان ، الأردن

١٠. يوسف القطامي ، وعاليه الرفاعي ١٩٩٧ " نماذج التدريس الصفي" دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان ، الأردن

١١. صالح محمد أبو جادو ٢٠٠٤ " تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي (مجلد) دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان ، الأردن

١٢. مسعد محمد زياد ٢٠٠٨ " تعليم التفكير " – المنتدى العربي لإدارة الموارد البشرية

١٣. مريم الربضي، (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن

١٤. فتحي عبد الرحمن جروان، (٢٠٠٥) "تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات" دار الفكر – عمان .

١٥. تشيت مايزر (١٩٩٣)،ترجمة :عزمي جرار"تعليم الطلاب التفكير الناقد" مركز الكتب الاردني – عمان.

١٦. مجلة علوم إنسانية WWW.ULUM.NL السنة السادسة: العدد ٤١: ربيع ٢٠٠٩

١٧. إبراهيم احمد الزعبي ٢٠٠٣ " أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقـشة والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مـادة التربيـة الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن" , رسالة دكتوراه غيـر منشورة, جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان, الأردن



دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية بدولة الكويت

الدكتور علي محمد اليعقوب(*) الدكتورة منى يونس ادبيس(**)

المقدمة

تحتل الألعاب الالكترونية مكانة بارزة في مجتمعنا الأسري، إذ لا يكاد يخلو منها بيت على امتداد الوطن العربي، وهي من أكثر الألعاب شيوعا في هذا العصر وتسمى أحيانا ألعاب الفيديو أو ألعاب الحاسب الآلي، وكلها تجتمع في عرض أحداث على الشاشة وتمكين اللاعب من التحكم في مجريات هذه الأحداث فيما يعرف بالعلاقة التفاعلية (الغامدي، ٢٠٠٦) وذلك بسبب انتشارها وتوافرها وانخفاض أسعارها وارتباطها بالتلفزيون وجذبها للأطفال بما تتميز به من رسوم وألوان وخيال ومغامرة، ففترة الطفولة تتميز بخصائصها العقلية المميزة والتي من أهمها قدرة الطفل على تعلم المهارات الأساسية (أبل، ١٩٩٦) ومع التغيرات والمتغيرات الاجتماعية والسياسية والتكنولوجية المتسارعة من حولنا، والتي تتزايد وتتسارع بخطىً سريعة (اليعقوب، ٢٠٠٣) بدأت تنتشر الألعاب الإلكترونية انتشاراً واسعاً وتنمو نمواً ملحوظاً وأصبحت الأسواق تعج بمختلف أنواع هذه الألعاب والتي دخلت إلى معظم المنازل، وأصبحت الشغل الشاغل والهاجس الأغلب لأطفال اليوم، فالطفل في هذه المرحلة لا يعرف للهواء أو السكينة سبيلاً، بل هو في حاجة إلى اللعب المستمر (الهنداوي، ٢٠٠٣) فهو يتفاعل مع الشاشات الإلكترونية مراقباً ومنفعلاً معها، ومع موضوعات الألعاب الإلكترونية

---

* أستاذ مشارك كلية التربية الأساسية

** أستاذ مساعد كلية التربية الأساسية

المتنوعة إذ يلعب أحياناً سباقاً أو ألعاباً للخيال العلمي في الفضاء أو شخصية بطل خارق على نمط السوبر مان يقارع الأشرار ويتغلب على المصاعب.

إن الألعاب تشكل بالنسبة إلى الطفل إطاراً يتمثل فيه بطل يتحرك من مكان إلى آخر، ويندمج معه من خلال التداخل والتكامل اللذين توافرهما لعبة الفيديو مما تجعل الطفل يتعلق بهذه الألعاب، ويتماثل مع الأبطال ويندمج بها ويتعامل معها. وبما أننا نعيش في عصر التسابق الحضاري والذي يعتبر فيه الطفل أثمن الثروات المخزونة والرصيد المستقبلي ورأس المال الحقيقي والفعلي لحركة مسيرة البناء والإنماء الحضاري، فإن التربية أصبحت تواجه تحديات متعددة تتطلب استجابات في صيغة تفاعلات واعية ومتزنة هدفها الاستفادة من تلك التحديات، والنمو من خلالها بدلا من الإنهزام أمامها والتضرر من آثارها، وبالتالي فإن إحسان التعامل مع التحدي يتطلب السعي بوعي، والسعي بوعي لا يتحقق إلا من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة ودراستها والمساهمة في تنميتها وتنمية هذا الطفل لمواجهة تحديات العصر وتحقيق طموحات المستقبل، ومن خلال الانفتاح الواعي والمتزن على التوجهات التربوية والاجتماعية والثقافية والتي تجمع بين الأصالة والتجديد، وتطبيقاتها العملية المتعددة والمتنوعة (اليعقوب، ٢٠٠٢) ومع انتشار ثقافة الألعاب الإلكترونية فإن أولادنا اليوم يستطيعون أن يتحكموا في مقاتلين وقطع رؤوس خصومهم أو تمزيق قلوبهم، وكل ذلك بمصاحبة أصوات حقيقية ودماء إلكترونية عبر الشاشة (كليش، ٢٠٠١). مع تطوّر تقنيّاتَ الحاسب الآليّ وأجهزة ألعاب الفيديو (Gams) تطوّرت الألعاب من بساطة الرسومات والأصوات على سبيل المثال في لعبة (Pac Man) و (Pong) إلى ألعاب مذهلة تشابه الواقع مثل لعبة (The House of the Dead 3) وبلغ هذا التطور إلى تصوير الإنسان وجعله شخصيّة يمكن اللعب بها ويستخدم مؤثرات صوتيّة متميّزة في هذه الألعاب (Feng & Josephine, 2001). وبسبب تطوّر الألعاب وازدياد جمالها ومحتواها، ازداد انتشار الألعاب التي تحتوي على عنف وحروب وأفكار للكبار البالغين،

والكثير منها قد يحتوي على مشاهد عنيفة لجذب اللاعبين كما أكدت دراسة التراوت وبريت (Trout & Christie, 2007). لذا فإن الألعاب الالكترونية للأطفال تخلق لهم عالماً وهمياً بعيداً عن العالم اليومي، ولكنه محدد في الزمان والمكان ويمثل موقعاً مادياً وأحداثاً توفر له إمكان تمثيل ذاته في إطار ما، من خلال اندماج الطفل ببطل معين يحقق ذاته من خلال محاولته السيطرة على هذا العالم الوهمي. ولهذه الألعاب عدة مخاطر منها التعرض لشاشة الكمبيوتر ولفترات طويلة من (٦ – ٧) ساعات تؤثر سلباً على بصر الطفل، وقد تحمل شخصيات برامج الألعاب الالكترونية أفكاراً خرافية أو عقائدية أو سلوكيات سلبية وهو لا يتناسب مع الأطفال من حيث المحتوى والسلوك الأخلاقي، وإن الإدمان على الألعاب الالكترونية قد يؤدي إلى التخلي عن الوظائف والواجبات الأخرى، وقد تبرز ظواهر سلوكية غريبة حيث ينعزل الأطفال لساعات طويلة عن العالم المحيط بهم مما يؤدي إلى تقليص العلاقات الاجتماعية للطفل وعدم التكيف مع الآخرين وعدم فتح المجالات للحوار أو ارتباط الطفل بالقيم والأخلاقيات الغربية التي تفصله عن مجتمعه وأصالته.

مشكلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في التوصل إلى تحديد العلاقة بين الألعاب الإلكترونية والعنف لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية (الثالث، الرابع والخامس الابتدائي) في دولة الكويت، وتنبثق من هذه المشكلة الرئيسة عدة تساؤلات هي:

١- هل هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين الألعاب الإلكترونية وسلوك العنف لدى أطفال المرحلة الابتدائية؟

٢- هل هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين الألعاب الإلكترونية وجنس الطفل؟

٣- هل هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين الأولاد والبنات ونوعية سلوك العنف الناتج عن الألعاب الإلكترونية في المرحلة الابتدائية؟

٤- هل هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين الأطفال في المناطق التعليمية في سلوك العنف في المرحلة الابتدائية؟
٥- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف بين الأطفال في المستوي الثالث والرابع والخامس في المرحلة الابتدائية؟
٦- هل هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين الأطفال في درجة العنف نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية وفقا لمتغير المستوي التعليمي للوالدين؟
٧- هل هناك علاقة ذات دالة إحصائية بين الأطفال في درجة العنف وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل في اللعب بالألعاب الإلكترونية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الألعاب الإلكترونية وسلوك العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، وبين الألعاب الإلكترونية وجنس الطفل، كما تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المناطق التعليمية في سلوك العنف الموجود، وانتشار الألعاب الإلكترونية، ومعرفة المستوى التعليمي بالنسبة للوالدين وانتشار الألعاب الإلكترونية. كما تهدف هذه الدراسة للتعرف علي العلاقة بين المدة الزمنية التي يقضيها الطفل في اللعب بالألعاب الإلكترونية ودرجة العنف لديه.

مصطلحات البحث

الألعاب الإلكترونية (Electronic Game) نشاط منظم يتم اختياره وتوظيفه لتحقيق أهداف محددة أهمها التغلب على الصعوبة، يستمتع الطفل أثناء اللعب ويتفاعل بإيجابية مع الكمبيوتر ويمارس التفكير ويتخذ القرار السريع بنفسه ويتعلم الصبر والمثابرة أو العنف والقتال، والتوصل إلى نتائج معززة (مطاوع، ٢٠٠٠)

(PlayStation) لعبة إلكترونية من إنتاج شركة سوني اليابانية يتحكّم بها حاسوب صغير يُسمى المعالج الدقيق، ولكل لعبة إلكترونية برنامج حاسوبي، وتتصل هذه الألعاب بشاشة للرؤية يطلق عليها شاشة الفيديو.

حدود الدراسة

سوف تقتصر الدراسة على أولياء أمور أطفال في المرحلة الابتدائية من المستوي الثالث، الرابع، الخامس بدولة الكويت ممن يلعب أطفالهم الألعاب الإلكترونية.

أهمية الدراسة الحالية

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- معالجة المشكلات والمعوقات السلوكية والأخلاقية التي يتعرض لها الطفل من (الذكور والإناث) خلال الألعاب الإلكترونية.
- التصدي لهذه المشكلات قبل وقوعها، وتذليل الصعوبات التي قد يتعرض لها أطفال المرحلة الابتدائية من (الذكور والإناث).
- وضع أصحاب القرار بشكل عام والوالدين والمعلمين والمعلمات بشكل خاص أمام الواقع الحقيقي لما قد يتعرض له الأطفال في المرحلة الابتدائية من (الذكور والإناث) بعد ممارسة بعض الألعاب الإلكترونية والتي قد تؤثر على سلوكياتهم المستقبلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

بدأ العمل في صناعة الألعاب الإلكترونية في نهاية القرن التاسع عشر وأصبحت منتشرة في عام (١٩٨١) وفقا لدراسة الفسفوس (٢٠٠٤) وقد انتشرت الأجهزة الإلكترونية المشبعة بالألعاب المتنوعة في كثير من المنازل ومراكز الألعاب المختلفة وازداد عدد المستخدمين لها، وهذه الألعاب تعتمد على سرعة الانتباه والتركيز والتفكير، ثم انتشرت في السنوات الأخيرة بيع الألعاب الإلكترونية المشبعة بالعنف والتي تستخدم لفترات طويلة، مما تؤثر في كل مراحل التطور والنمو لدى الطفل، وتترك آثار سلبية جداً على الأطفال وتعد لعبة (Death Race) في عام (١٩٧٦) أول لعبة إلكترونية بها عنف واضح، وكانت من صنع شركة إكسيدي (Exidy) وتعمل على أجهزة الآركيد، واللعبة مستوحاة من فيلم ديث ريس (٢٠٠٠) وتتلخص هذه اللعبة بدهس الناس

بالسيارات، والتي أصبح رياضة فيما بعد ليست بجريمة يعاقب عليها القانون، وكان هو هدف اللعبة الرئيسي، وإن أخطأ اللاعب في دهس أحد المشاة، يمكنه الرجوع بالسيارة إلى الوراء ودهس المارة مرة أخرى، كما يُسمع صوت صراخ المارة حين دهسم، وتظهر صورة قبر بعد موت المارة، كما أشارت لذلك دراسة أنديرسون (Anderson 2003). ثم برزت لعبة (Night Trap) التي صنعت عام (١٩٩٢) لشركة (Digital Pictures) وهي أعلى من ألعاب أجهزة الفيديو (Games) وتتلخص اللعبة بمحاولة إنقاذ فتيات يرتدين ملابس النوم من محاولات قتلهنّ من قبل الأعداء باستخدام أفخاخ موجودة في المنزل. ثم انتشرت الألعاب الدموية والتي من أبرزها لعبة (Mortal Kombat) التي أصدرتها شركة (Midway) في عام (١٩٩٢) على أجهزة الآركيد، وتتلخص اللعبة في قتال بين شخصين تم تصويرهما تصويراً حقيقياً في استوديوهات الشركة، وكانت كميّات كبيرة جدّا من الدماء تتطاير مع كلّ لكمة أو رفسة. اللعبة كانت عنيفة لدرجة أنّ إحدى الحركات القتاليّة كانت تنتهي بسحب قلب الخصم من أحشائه ورفعه في الهواء وهو ينبض، إعلانا للنصر، وأخرى تنتهي بسحب النخاع الشوكيّ مع جمجمة الخصم كما أشارت دراسة بارثولو وأندرسون (Bartholow & Anderson, 2002). بعد ذلك بدأت الشركات تتنافس على عرض البرامج العنيفة منها شركة (Nintendo) وشركة (Sega) وشركة ميدواي التي اشتهرت بلعبة مورتال كومبات ديسيبشن العنيفة والتي ظهرت في عام (٢٠٠٤) وهي تعمل على جهاز البلايستيشن (٢) وأشارت جهات تهتم بألعاب الفيديو (Games) مثل (SpikeTV) (Gamespot) (Academy of Interactive Arts & Sciences) بأن هذه اللعبة "كومبات" هي أفضل لعبة قتال ظهرت في عام (٢٠٠٦) كما تشير دراسة هايز وسليبرمان (Hayes & Silberman, 2007). ثم بعدها برزت لعبة سارق السيارات الماهر أو ما تسمى بلعبة (Grand Theft Auto) والتابعة لشركة (Rockstar) والتي تعمل على أجهزة الحاسب الآلي وأجهزة الفيديو (Games) وتتلخص اللعبة

بلاعب يسرق السيّارات والدرّاجات النارية من أصحابها أثناء قيادتهم لها، ويقوم بأداء مهام المجرمين مقابل الحصول على مبالغ خيالية، يقوم اللاعب بضرب الشرطة في اللعبة وسرقة سياراتهم كما يقوم اللاعب بضرب المارّة وقتلهم واستخدام أيّ سلاح متوفر لديه، وتحتوي هذه اللعبة على الكثير من الدلالات العنيفة والإباحية واستخدام المخدّرات وفقاً كما وردت في دراسة وليام لوغو (William Lugo, 2006) وخلال السنوات الماضية (٢٠٠٦-٢٠٠٧) تمكنت شركة سيغا بطرح لعبة جديدة اسمها (Shadow of Hedgehog) على أجهزة الفيديو (games) وتتلخص في شخصيّة من شخصيات سونيك (Sonic) المشهورة، يحمل مسدسا في يده، ثم تبعتها ألعاب كثيرة حربية وبها عنف واضح، مثل لعبة (Frame City Killer) ولعبة (Full Night Nine) ولعبة (Condemned: Criminal Origins) ولعبة (Auto Nights) ولعبة (Dead Rising).

وتؤكد دراسة الترلوت وبريت (Trout & Brett, 2007) على ظهور، في فترة قصيرة من الزمن، مجموعة من سلسلة ألعاب عنيفة ذات دلالات قتالية ودموية ومن أشهرها سلسلة (BMX X) وسلسلة (Burnout) وسلسلة (Tomb Raider) وسلسلة (Doom) وسلسلة (Dead or Alive) وسلسلة (Destroy All Humans) وسلسلة (The Sims) وسلسلة (Road Rash) وسلسلة (Resident Evil) وسلسلة (Smash TV) وسلسلة (Smackdown! Here Comes the Pain) وسلسلة (Soldier of Fortune) وسلسلة (Phantasmagoria) وسلسلة (Fugitive Hunter: War on Terror) وسلسلة (Carmageddon) وسلسلة (Command & Conquer) وسلسلة (Quake) وسلسلة (Leisure Suit Larry) وسلسلة (Manhunt).

وتصنف دراسة إيزابيل وكماليا (Isabelle & Kamala, 2007) ألعاب الفيديو إلى مجموعة ألعاب مختلفة منها (Action) وهي لعبة عادة ما ترتبط بالقتال،

وتتطلب من اللاعب الحركة السريعة، والتركيز، ولعبة (Beat'em Up) وهي لعبة تركز على مقاتلة اللاعب للعديد من الأعداء من خلال اللكم أو الركل، واستخدام السيوف وهي لعبة ذات العديد من المراحل والمحطات، وتهدف إلى قتل جميع الأعداء في المنطقة، ومن ثم هزيمة القائد ومن أشهر هذه الألعاب (Final Fight) ولعبة (Hack & Slash). كذلك ألعاب القتال (Fighting) وهي عبارة عن قتال عنيف بين لاعب ضد لاعب في مكان معين ولمدة معينة، يستخدم فيها اللاعبون بالضربات البدنية السريعة والممركزة، وفي وقت قصير، وهي لعبة مراحل ومستويات تتطلب الكثير من القتال للفوز في المراحل المتقدمة، ومن أشهر هذه الألعاب لعبة (Street Fighter) وتقسم هذه الألعاب العنيفة إلى درجات مختلفة، ومن أشهرها لعبة (Platform) ولعبة تصويب المسدس الخفيف (Light Gun Shooter) ولعبة (Duck Hunt) ولعبة (Action-Adventure) ولعبة رعب البقاء على قيد الحياة (Survival Horror) وهي من أكثر الألعاب التي تدور أحداثها حول قصص الرعب، وتحتوي على أسلحة وذخائر للوصول للمراحل المتقدمة، ومن أشهر هذه الألعاب أيضاً لعبة (Resident Evil) ولعبة (Silent Hill).

وفي دراسة فرغ دين وزميته جوزيف كالو (Feng Din & Josephine Calao, 2001) حول تأثيرات ألعاب الفيديو التربوية على إنجاز أطفال مرحلة الروضة (The Effects of Playing Educational Video Games on Kindergarten Achievement) قام الباحثان باختيار عينة عشوائية قوامها (٤٧) طفلاً في مرحلة رياض الأطفال لعبوا (Lightspan) لاتقان مهارات الرياضيات، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دالة بين القياسات القبلية والقياسات البعدية فيما يتعلق باستخدام اللعبة لتعليم الرياضيات حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال الذين استخدموا اللعبة لتعليم الرياضيات هم أفضل لتعلم الدرس من قرنائهم الذين لم يستخدموها، ولابد أن تكون بيئة اللعب بيئة مشجعة متوفرة لكي تثري مهارات التفكير

بدلاً من إعطاء الطالب الاستنتاج مباشرة. وكما أن تأثير استعمال التقنية المتعلقة بالحاسوب تساعد على تطوير الإدراكي النفسي الاجتماعي لدى الطفل، ولذلك فقد أشارت النتائج إلى أن من استخدم اللعبة كان لديهم فهم أفضل وربط للمسائل الحسابية بشكل أكثر ممن لم يستخدم اللعبة، وأوضحت النتائج أن اهتمام الأطفال الذكور للعبة أكثر من اهتمام الأطفال الإناث لها.

وهدفت دراسة شعبان ومارف (٢٠٠٢) مخرجات التعلم المعرفي في ألعاب الكمبيوتر التعليمية إلى دراسة أثر استعمال لعبة كمبيوتر تعليمية تدعى مهمة في الجبر على مخرجات التعليم المعرفي الخاصة بها (ممثلة بالعوامل التالية: المفاهيم – القواعد – الإجراءات) وكذلك دراسة العلاقة بين هذه المخرجات ودور اللعبة في استثارة الدافعية الذاتية (ممثلة بالعوامل: التحدي – الفضول – التحكم – الخيال). لم ينتج عن الدراسة أي فروق في درجات التحصيل أو الاحتفاظ بين الطلبة الذين تلقوا تعلمهم باستخدام اللعبة التعليمية وأولئك الذين تلقود باستخدام صحائف عمل عبر أنشطة صفية مركزة، ولكن الذكور حصلوا على درجات أفضل من الإناث في كلا الاختبارين. وأشارت النتائج إلى وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين متغيري الجنس والابتكارية المدركة في قسم المفاهيم من الاختبار التحصيلي وفي الأقسام الثلاثة من اختبار الاحتفاظ. كما تم الحصول على علاقات ارتباطيه إيجابية بين المفاهيم وكل من التحدي والتحكم، وبين القواعد وكل من التحكم والـ ـِال. تبين هذه النتائج أن بالإمكان استغلال الأثر الإجمالي للدافعية، وذلك من خلال تسلسل عواملها. أي أنه يمكن غرس الدافعية وتقويتها بحيث تتابع عواملها تداخليا باستخدام جاذبية الفضول بداية، انتقالا إلى جاذبية التحدي، وانتهاء بجاذبية التحكم.

وقد كشفت الدراسة التي أجراها فنسينت وريبيكا (Vincent & Rebecca, 2005) عن مدى تأثير لعبة الفيديو على الأفكار والسلوك العدواني لأطفال المرحلة الإبتدائية، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة، حيث

قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج المقترح والمجموعة الضابطة التي طبق عليها برنامج الألعاب الإلكترونية فيما يتعلق بمستوى نمو سلوك العنف لدى الأطفال لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج المقترح له تأثير إيجابي وهو المساهمة في اختيار البرامج والتوجيه على ذلك.

المنهج والإجراءات :

أولا : المنهج:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المتمثل في التعرف على دور الألعاب الإلكترونية في تنمية العنف لدى أطفال المرحلة الابتدائية من الذكور والإناث للإجابة علي تساؤلات الدراسة.

ثانيا: عينة الدراسة:

أختيرت عينة الدراسة (٤٣٧) ولي أمر ممن يلعب أطفالهم الألعاب الإلكترونية في المرحلة الابتدائية، وهم (١٤٢) طفل وطفلة من المستوي الثالث الابتدائي بعمر (٧) سنوات و (١٥١) طفل وطفلة بعمر (٨) سنوات من المستوي الرابع الابتدائي و (١٤٤) طفل وطفلة بعمر (٩) سنوات من المستوي الخامس الابتدائي من كافة المناطق التعليمية – المرحلة الابتدائية (العاصمة، الفروانية، حولي، الجهراء، الأحمدي و مبارك الكبير) في دولة الكويت حيث قام الباحثان بعدد من الخطوات لتحديد عينة الدراسة، تمثلت في التالي:

١- تم اختيار الأطفال من المستوي الثالث، الرابع، الخامس الابتدائي من عمر (٧-٩) سنوات من جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت (العاصمة، الفروانية، حولي، الجهراء، الأحمدي و مبارك الكبير).

٢- طبقت أداه "قياس العنف" لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور" علي عدد (٤٥٠) طفل وطفلة من المستوي الثالث، المستوي الرابع والمستوي الخامس الابتدائي ممن لديهم لعبة (Play Station). حيث تم جمع عدد (٤٣٧) أداة من أصل (٤٥٠) أداة لقياس العنف لدي الأطفال في المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور ممن يلعب أولادهم الألعاب الإلكترونية، وقد تم حساب درجة العنف.

أدوات الدراسة:

" أداه قياس العنف لدى الأطفال فى مرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور" قام الباحثان بتصميم أدوات الدراسة والتي تمثلت في أداه لقياس العنف لدى الأطفال في مرحلة الابتدائي موجه لأولياء الأمور ممن يلعب أطفالهم الألعاب الإلكترونية وذلك بعد الاطلاع علي عدد من الأدوات المستخدمة لقياس العنف لدي الطفل في المرحلة الابتدائية وقد تم تصميم الأداة من (٢١) عبارة لقياس سلوك العنف لدي الطفل نتيجة لمشاهدة واللعب بالألعاب الإلكترونية (Play Station) حيث اشتملت الأداة على عدد من المتغيرات (الجنس، عمر الطفل، المدة الزمنية للعب بالألعاب الإلكترونية، المستوى التعليمي للأم، المستوي التعليمي للأب، المنطقة التعليمية) وذلك للتعرف على العلاقة ما بين درجة العنف الذي حصل عليه الأطفال وفقا لأداة قياس العنف وعلاقته بالمتغيرات آنفه الذكر. وقد تم قياس درجة العنف وفق المفتاح الخماسي (درجة كبيرة جدا، درجة كبيرة ، درجة متوسطة ، درجة قليلة ، غير موافق) بالإضافة إلى خمسة أسئلة مفتوحة.

صدق وثبات الأداة:

صدق الأداة:

تم عرض الأداة –والتي تكونت بداية من (٢٥) عبارة سلوكية لقياس العنف لدى عينة من الأطفال في المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور ممن يلعب

أطفالهم الألعاب الإلكترونية-علي عدد من المحكمين الأكاديميين من كلية التربية الأساسية من قسم الأصول والإدارة التربوية وقسم علم النفس وقسم والمناهج وطرق التدريس، بالإضافة إلى مجموعة من الأخصائيين في مجال القياس والتقويم كما عرضت الأداة على عدد من المحكمين من جامعة الكويت ذوي الاختصاص في نفس المجال حيث طلب إبداء رأيهم حول عبارات الاستبانة من حيث مناسبة عبارات الاستبانة، ومناسبة لغة العبارات ووضوحها لعينة الدراسة، ومدى مناسبة العبارات لقياس ما هو موضوع قياسه، ومناسبة مقياس الإجابة لأسئلة الدراسة، وإمكان التعامل مع مخرجات الاستبانه لاستخدام الطرق الإحصائية، وقد تم حذف عدد (٤) عبارات من الاستمارة وذلك لصعوبة ملاحظتها على الطفل في هذه المرحلة من قبل ولي الأمر إلي جانب أن هناك من العبارات مالا يتناسب مع طبيعة المجتمع الكويتي المحافظ والتي تتعلق بالتحرش الجنسي وما يتعلق به من سلوكيات، كما تم إعادة صياغة بعض العبارات من الناحية اللغوية بحيث يسهل على ولي الأمر-مهما كان مستواه التعليمي-ملاحظتها ومن ثم قياسها وقد تم بناء الأداة بشكلها النهائي من (٢١) عبارة سلوكية لقياس العنف لدي الأطفال عينة الدراسة وفقا لمفتاح التصحيح الخماسي تمهيداً لتطبيقة علي عينة الدراسة.

ثبات تصحيح الأداة :

طبقت أداة قياس العنف لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمور ممن يلعب أطفالهم الألعاب الإلكترونية قوامها (١٠٠) طفل وطفلة من المرحلة الابتدائية وذلك بحساب معامل ثبات الأداة، لذا فقد استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية، وهو معامل ثبات مرتفع والذي تمثل في (٠,٩١) تدل على ثبات الأداة لقياس ما صممت من أجلة، وهو سلوك العنف لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية موضوع الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام كل من :

١- حساب المتوسطات الحسابية لمقارنة درجة العنف لدي الأطفال في المستويات المختلفة في المرحلة الابتدائية (الثالث، الرابع، الخامس)، وأيضا المقارنة بين الأطفال في درجة العنف وفقا لمتغير الجنس. إلى جانب للمقارنة بين الأطفال في درجة العنف وفقا لمتغير المنطقة التعليمية وأيضا وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الأطفال في اللعب بالألعاب الإلكترونية.

٢- تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (one-way anova) لحساب دلالة الفروق في درجة العنف بين الأطفال بالنسبة لمتغيرات المستوي الدراسي للأطفال، المناطق التعليمية، المدة الزمنية.

٣- تم استخدام "ت "(t.test) لقياس دلالة الفروق الإحصائية في درجة العنف لدي الأطفال بالنسبة لمتغير الجنس.

٤- تم استخدام الرسم البياني لتوضيح متوسط درجة العنف لدى الأطفال بالنسبة لمتغير عمر الطفل (٧،٨، ٩)، النسبة لمتغير المنطقة التعليمية، وأيضا بالنسبة لمتغير المدة الزمنية التي يقضيها الطفل في اللعب بالألعاب الإلكتر نية.

ويعرض الباحثان النتائج التي توصلا لها وفقا لترتيب أسئلة الدراسة :

نتائج الدراسة:

لحساب دلالة الفروق لدرجة العنف بين الأطفال وفقا لمتغير المستوى (الثالث، الرابع، الخامس) الابتدائي نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية، استخدم اختبار (One-Way Anova) لحساب دلالة الفروق بين أطفال عينة الدراسة في كل من المستوى الثالث الابتدائي، المستوى الرابع الابتدائي والمستوى الخامس الابتدائي ودرجة سلوك

العنف وفقا لأداه قياس العنف لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية موجه لأولياء الأمــور. يوضح الجدول التالي دلالة الفروق في درجة العنف بين الأطفال في المــستوى الثالــث والرابع الابتدائي وفقا لأداة قياس العنف لدى الأطفال فى المرحلة الابتدائية.

جدول (١)

درجة العنف وفقاً لأداة العنف (ANOVA)

	مجموع المربعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	الدلالة Sig.
بين المجموعات Between Groups	4674.557	2	2337.279	20.408	.000
داخل المجموعات Within Groups	49705.864	434	114.530		
المجموع Total	54380.421	436			

من الجدول السابق نلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠٠) بين الأطفال عينة الدراسة حسب متغير العمر، بمعني أن هنــاك فروقــاً ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في عمر (٧) سنوات والأطفال في عمر (٨) سنوات والأطفال في عمر (٩) سنوات في درجة العنــف نتيجــة للعــب بالألعــاب الإلكترونيــة (Play Station).

بينما الجدول (٢) التالي يوضح تلك الفروق بين الأطفال حسب متغيــر العمــر نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية (البلاي ستيشن).

جدول رقم (٢)

الفروق بين الأطفال حسب العمر (Multiple Comparison)

العمر(I)	العمر(J)	متوسط الفرق (I-J) Mean Difference	الخطأ المعياري	الدلالة Sig.
٧سنوات	٨سنوات	-5.20964-*	1.25101	.000
	٩سنوات	-7.96166-*	1.26566	.000
٨سنوات	٧سنوات	5.20964*	1.25101	.000
	٩سنوات	-2.75202-	1.24652	.089
٩سنوات	٧سنوات	7.96166*	1.26566	.000
	٨سنوات	2.75202	1.24652	.089

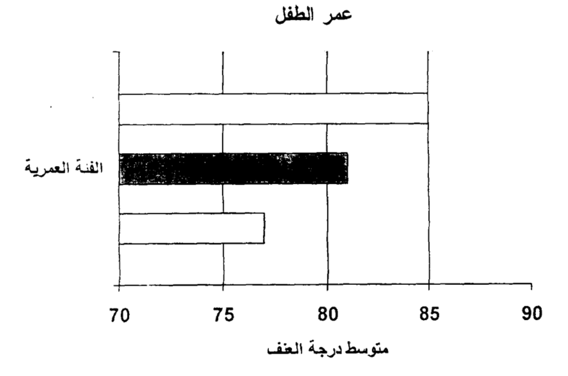
*متوسط الفارق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) *. The mean difference is significant at the 0.05 level.

تتعلق النتائج الموضحة في الجدول رقم (٢) بسؤال الدراسة الثاني المتعلق بالفروق بين الأطفال حسب متغير العمر نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية، ويتضح من الجدول السابق أن هناك فرقً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد العينة حسب متغير العمر. حيث أن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في عمر (٧) سنوات والأطفال في عمر (٨) سنوات والأطفال عمر (٩) سنوات لصالح الأطفال في عمر (٨) سنوات والأطفال في عمر (٩) سنوات عند مستوي دلالة (٠,٠٠٠). بينما لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الأطفال في عمر (٨) سنوات والأطفال في عمر (٩) سنوات في درجة العنف بينما متوسط العنف لدى الأطفال في المستوى الرابع (٧٧,٥٠) بينما الجدول التالي يوضح دلالة الفروق بين الأطفال في كلا من المستوى الرابع والخامس

ودرجة العنف نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية. الرسم التالي يوضح درجة العنف لـدى عينة الدراسة وفقا لمتغير عمر أفراد العينة (٧ سنوات، ٨ سنوات و ٩سنوات)

رسم رقم (١)

متوسط درجة العنف للأطفال نتيجة للعب بالألعاب الألكترونية وفقا لمتغير عمر الطفل



يتضح من الرسم السابق (١) أن درجة العنف تزداد كلما كان الأطفال أكبر عمرا نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية، حيث أعلي درجة للعنف تكون بين الأطفال في عمر (٩) سنوات بمتوسط (٨٤) بينما حصل الأطفال في عمر (٨) سنوات علي درجة العنف بمتوسط (٨٢) بينما بلغ متوسط درجة العنف (٦٧) لدى الأطفال في عمر (٧) سنوات. بمعني أن درجة العنف تزداد بين الأطفال الأكبر سنا أكثر من الأطفال في عمر (٧) سنوات نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية.

جدول رقم (٣)

درجة متوسط العنف بين الأطفال (الذكور، الإناث) نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية

	الجنس	عدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	متوسط الخطأ المعياري Std. Error Mean
درجة العنف	ذكر	225	80.0978	12.47709	.83181
	أنثى	212	81.3066	9.57610	.65769

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجة العنف لدي الأطفال (الـذكور) بلغـت (٨١,٣٠) بينما متوسط درجة العنف لدي الأطفال (الإناث) بلغت (٨٠,٠٩). بمعني أنـه لا توجد فروق في درجة العنف لدي الأطفال حسب متغير الجنس نتيجة للعب بالألعـاب الإلكترونية. بينما الجدول التالي يوضح دلالة الفروق في درجة العنـف لـدي الأطفـال حسب متغير الجنس.

جدول رقم (٤) دلالة الفروق في درجة العنف بين الأطفال
حسب متغير الجنس نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية

		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
		اختبار ليفن Levene's Test for Equality of Variances		إختبار (t) t-test for Equality of Means				
درجة العنف	Equal variances assumed	10.355	.001	1.131	435	.259	1.20883	1.06861
	Equal variances not assumed			1.140	418.133	.255	1.20883	1.06040

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) بلغت (١٠,٣٥) بدرجة بمستوي دلالة (٠,٠٠١) بين الأطفال (الذكور، الإناث) في درجة العنف لصالح الأطفال الإناث، حيث بلغ متوسط درجة العنف لدى الأطفال الإناث (٨١,٣٠) بينما بلغ متوسط درجة العنف لدى الأطفال الذكور (٨٠,٠٩) وقد جاءت النتائج لتدل على أن الأطفال الإناث في هذه الدراسة نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية كانت درجة العنف لديهن أكثر بدرجة قليلة من الأطفال الذكور.

جدول رقم (٥)

درجة دلالة الفروق بين الأطفال في درجة العنف وفقا لمتغير المنطقة التعليمة في دولة الكويت بشكل عام

	مجموع المربعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	متوسط المربعات Mean Square	ف F	الدلالة Sig.
بين المجموعات Between Groups	6835.853	5	1367.171	12.394	.000
داخل المجموعات Within Groups	47544.569	431	110.312		
المجموع Total	54380.421	436			

الجدول السابق يوضح ى هناك فرقاً ذا دلالــة إحــصائية عنــد مــستوى دلالــة (٠,٠٠٠) بين الأطفال في مختلف المناطق التعليمية (العاصمة، الفروانيــة، الجهــراء، حولي، الأحمدي، مبارك الكبير) بشكل عام. بينما الجدول التالي يوضح بشكل تفــصيلي دلالة الفروق بين الأطفال وفقا للمنطقة التعليمة في دولة الكويت.

جدول رقم (٦)

درجة دلالة الفروق بين الأطفال في درجة العنف وفقا لمتغير المنطقة التعليمية في دولة الكويت نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية

(I) المنطقة	(J) المنطقة	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
العاصمة	الفروانية	2.47945	1.74449	.846
	حولي	8.03846*	1.71650	.001
	الجهراء	-.64063-	1.80437	1.000
	الأحمدي	10.37143*	1.76295	.000
	مبارك الكبير	4.91250	1.70617	.144
الفروانية	العاصمة	-2.47945-	1.74449	.846
	حولي	5.55901	1.71038	.063
	الجهراء	-3.12008-	1.79854	.699
	الأحمدي	7.89198*	1.75699	.001
	مبارك الكبير	2.43305	1.70001	.842
حولي	العاصمة	-8.03846-*	1.71650	.001
	الفرواية	**-5.55901-**	**1.71038**	**.063**
	الجهراء	-8.67909-*	1.77141	.000

Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(J) المنطقة	(I) المنطقة
.873	**1.72920**	**2.33297**	الأحمدي	
.624	1.67128	-3.12596-	مبـــارك الكبير	
1.000	1.80437	.64063	العاصمة	الجهراء
.699	1.79854	3.12008	الفروانية	
.000	1.77141	8.67909*	حولي	
.000	1.81646	11.01205*	الأحمدي	
.079	1.76140	5.55312	مبـــارك الكبير	
.000	1.76295	-10.37143-*	العاصمة	الأحمدي
.001	1.75699	-7.89198-*	الفروانية	
.873	1.72920	-2.33297-	حولي	
.000	1.81646	-11.01205-*	الجهراء	
.075	1.71895	-5.45893-	مبـــارك الكبير	
.144	1.70617	-4.91250-	العاصمة	مبـــارك

Sig.	Std. Error	Mean Difference (I-J)	(J) المنطقة	(I) المنطقة
.842	1.70001	-2.43305-	الفروانية	الكبير
.624	1.67128	3.12596	حولي	
.079	1.76140	-5.55312-	الجهراء	
.075	1.71895	5.45893	الأحمدي	

الجدول السابق يوضح لنا أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) في درجة العنف بين الأطفال في منطقة حولي التعليمية والأطفال في منطقة العاصمة التعليمية لصالح الأطفال في منطقة العاصمة التعليمية. كما أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠٠٠) في درجة العنف بين الأطفال في منطقة الأحمدي التعليمية، والأطفال في منطقة العاصمة لصالح الأطفال في منطقة العاصمة التعليمية. كما وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠٠) بين الأطفال في درجة العنف في كل من منطقة الأحمدي التعليمية ومنطقة الفروانية التعليمية لصالح الأطفال في منطقة الفروانية التعليمية. أيضا يوضح الجدول السابق ان هناك فرقا ا دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠٠) بين الأطفال في كل من منطقة حولي التعليمية ومنطقة الأحمدي التعليمية ومنطقة الجهراء التعليمية لصالح الأطفال في منطقة الجهراء التعليمية. أما بقية الفروق بين الأطفال في المناطق التعليمية فلم تصل إلي درجة الدلالة الإحصائية في درجة العنف نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية. الجدول (٧) يوضح متوسط درجات العنف للأطفال في المناطق التعليمية نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية.

الجدول (٧)

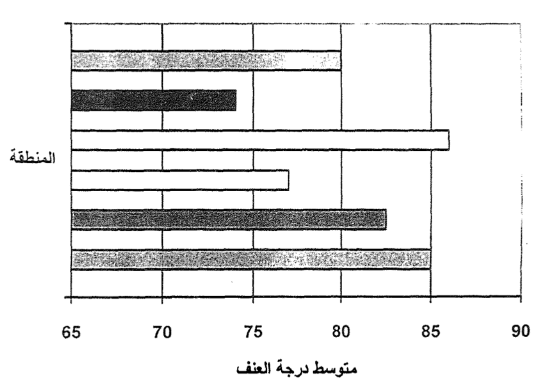
يوضح متوسط درجات العنف للأطفال في المناطق التعليمية نتيجة اللعب بالألعاب الإلكترونية (التحليل الوصفي لدرجة العنف)

	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	الخطأ المعياري Std. Error
العاصمة	72	85.0000	8.22398	.96921
الفروانية	73	82.5205	10.43646	1.22150
حولي	78	76.9615	11.63899	1.31786
الجهراء	64	85.6406	8.44848	1.05606
الأحمدي	70	74.6286	13.56805	1.62169
مبارك الكبير	80	80.0875	9.59324	1.07256
المجموع	437	80.6842	11.16807	.53424

الرسم التالي (٢) يوضح متوسط درجات العنف للأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية في المناطق التعليمية (العاصمة، الفروانية، حولي، الأحمدي، الجهراء، مبارك الكبير).

رسم رقم (٢)

متوسط درجات العنف للأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية في المناطق التعليمية



من الجدول رقم (٧) و الرسم رقم (٢) يوضحان متوسط درجات العنف للأطفال عينة الدراسة وفقا لأداة قياس العنف في المناطق التعليمية (العاصمة، الفروانية، حولي،

مبارك الكبير، الأحمدي، الجهراء). حيث حصل الأطفال في منطقة الجهراء التعليمية علي أعلى متوسط درجة العنف (٨٥,٦٤) مقارنة بمتوسط درجات العنف في المناطق التعليمية الأخرى (العاصمة، الفروانية، مبارك الكبير، حولي، الأحمدي) بدرجة متوسطات حسابية ٨٢,٥٠، ٨٥,٠٠، ٨٠,٠٠، ٧٤,٦٢، ٧٦,٩٦ علي التوالي.

الجدولين التاليين (٨)، (٩) يوضحان دلالة الفرق في درجة العنف بين الأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية وفقا لمتغير المستوي التعليمي للأب وللأم.

الجدول (٨)

دلالة الفرق في درجة العنف بين الأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية وفقا لمتغير المستوى التعليمي للأب

	مجموع المربعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	المتوسط التربيعي Mean Square	ف F	الدلالة Sig.
بين المجموعات Between Groups	1362.506	5	272.501	2.215	.052
داخل المجموعات Within Groups	53017.915	431	123.011		
Total المجموع	54380.421	436			

الجدول (٩)

دلالة الفرق في درجة العنف بين الأطفال نتيجة للعب بالألعاب الإلكترونية وفقا لمتغير المستوي التعليمي للأم

	مجموع المربعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	المتوسط التربيعي Mean Square	ف F	الدلالة Sig.
بين المجموعات Between Groups	429.008	5	85.802	.685	.635
داخل المجموعات Within Groups	53951.413	431	125.177		
المجموع Total	54380.421	436			

يتضح من الجدولين السابقين (٨)، (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالـــة إحـــصائية حيث قسمة "F " (٠,٦٥) غير دالة إحصائياً في درجة العنف لدى الأطفال وفقا لمتغيـــر المستوي التعليمي (أمي، تعليم متوسط، تعليم ثانوي، دبلوم، جامعي، دراسات عليا) لكل من الوالدين (الأب، الأم). الجدول التالي (١٠) يوضح دلالة الفرق في درجة العنف بـــين الأطفال وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل باللعب بالألعاب الإلكترونية.

جدول رقم (١٠)

دلالة الفرق في درجة العنف بين الأطفال عينة الدراسة وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل باللعب بالألعاب الإلكترونية

	مجموع المربعات Sum of Squares	درجة الحرية Df	المتوسط التربيعي Mean Square	ف F	الدلالة Sig.
بين المجموعات Between Groups	26100.756	2	13050.378	200.280	.000
داخل المجموعات Within Groups	28279.665	434	65.161		
المجموع Total	54380.421	436			

يوضح الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بمستوي (٠,٠٠٠) بين الأطفال في درجة العنف نتيجة للمدة الزمنية والتي تراوحت بين (١-٢)، (٣-٤ ساعات)، أكثر من أربع ساعات التي يقضيها الطفل في اللعب في الألعاب الإلكترونية بشكل عام. بينما الجدول التالي (١١) يوضح دلالة الفرق بين الأطفال في درجة العنف نتيجة للمدة الزمنية التي يقضيها الأطفال باللعب بالألعاب الإلكترونية بشكل تفصيلي.

جدول رقم (١١)

دلالة الفرق بين الأطفال في درجة العنف وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل باللعب بالألعاب الإلكترونية درجة العنف (مقارنة متعددة – Multiple Comparison)

(I)المدة الزمنية	(J)المدة الزمنية	متوسط الفروق (I-J) Mean Difference (I-J)	الخطأ المعياري Std. Error	الدلالة Sig.
١-٢ ساعة	٣-٤ ساعة	-15.93127-*	1.03225	.000
	أكثر من ٤ساعات	-19.63492-*	1.00257	.000
٣-٤ ساعة	١-٢ ساعة	15.93127*	1.03225	.000
	أكثر من ٤ساعات	-3.70365-*	.88340	.000
أكثر من ٤ساعات	١-٢ ساعة	19.63492*	1.00257	.000
	٣-٤ ساعة	3.70365*	.88340	.000
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.				

يتضح من الجدول السابق أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بمستوي (٠,٠٠٠) لصالح الأطفال الذين يقضون أكثر من (٤) ساعات في اللعب بالألعاب الإلكترونية مقارنة بالأطفال الآخرين الذين يقضون من (٣-٤) ساعات والأطفال الذين يقضون (١-٢)

ساعة. كما أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٠٠) بين الأطفال الذين يقضون من (١-٢) والأطفال الذين يقضون من (٣-٤) ساعات لصالح الأطفال الذين يقضون (٣-٤) ساعات في اللعب في الألعاب الإلكترونية. الجدول التالي (١٢)، والرسم التالي (٣) يوضحان بشكل واضح متوسط درجة العنف للأطفال وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الأطفال في اللعب بالألعاب الإلكترونية.

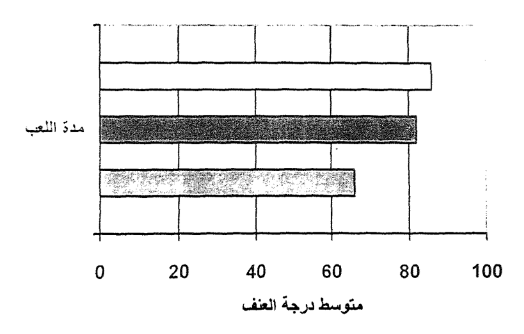
جدول رقم (١٢)

المتوسط الحسابي للأطفال في درجة العنف وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل باللعب بالألعاب الإلكترونية

	العدد N	المتوسط Mean	الانحراف المعياري Std. Deviation	الخطأ المعياري Std. Error
١-٢ ساعة	101	66.9010	11.55898	1.15016
٣-٤ ساعة	155	82.8323	7.01929	.56380
اكثر من ٤ساعات	181	86.5359	6.38184	.47436
المجموع	437	80.6842	11.16807	.53424

الرسم رقم (٣)

المتوسط الحسابي للأطفال في درجة العنف وفقا للمدة الزمنية التي يقضيها الطفل بلعب الألعاب الإلكترونية



الجدول (١٣) والرسم (٣) يوضحان أن هناك فرقاً في المتوسط الحسابي لدرجة العنف بين الأطفال عينة الدراسة نتيجة للمدة الزمنية التي يقضيها الأطفال في اللعب بالألعاب الإلكترونية، حيث بلغ متوسط درجة العنف للأطفال الذين يقضون أكثر من (٤) ساعات (٨٦,٦٣) بينما بلغت متوسط درجة العنف للأطفال الذين يقضون من (٣-٤) ساعات والأطفال الذين يقضون من (١-٢) ساعة (٨٢,٨٣)، (٦٦,٩٠) علي التوالي. وهذا يعني أنه كلما زادت ساعات اللعب بالألعاب الإلكترونية كلما زادت درجة العنف لدي الأطفال عينة الدراسة.

الخلاصة:

وخلاصة القول أن هناك علاقة بين الألعاب الإلكترونية والعنف لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية في دولة الكويت، وأن هذه الألعاب الإلكترونية لها دور في تنمية سلوك العنف لديهم، كما أن لهذه الألعاب عدة مخاطر منها التعرض لشاشة الكمبيوتر ولفترات طويلة أكثر من أربع ساعات تؤثر سلباً على الجهاز البصري لطفل، كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الألعاب الإلكترونية والعنف لدي الأطفال في المرحلة الابتدائية وفي درجة العنف لدى الأطفال نتيجة اللعب بهذه الألعاب الإلكترونية وفقا للمنطقة التعليمية، ومتوسط درجة العنف لدى الأطفال في كل من منطقتي العاصمة التعليمية والجهراء التعليمية بدرجة أكثر من الأطفال في المناطق التعليمية الأخرى. ومتوسط درجة العنف تزداد بزيادة المرحلة العمرية للطفل، والمتوسط الحسابي للأطفال بعمر (٩) سنوات أكبر من متوسط درجة العنف للأطفال في عمر (٧و٨) سنوات. كما توصل الباحثان إلي أن هذه الألعاب قد تحمل في طياتها بعض الصور والأشكال المتناحرة والمنصارعة بالشكل السلبي والبعيدة عن ثوابت المجتمع، وعن القيم والعادات والتقاليد الأصيلة والأفكار الإيجابية، وأن الإدمان على الألعاب الالكترونية قد يؤدي إلى التخلي عن الوظائف والواجبات الأخرى، وقد تبرز ظواهر سلوكية غريبة حيث ينعزل الأطفال لساعات طويلة عن العالم المحيط بهم مما يؤدي إلى تقليص العلاقات الاجتماعية للطفل وعدم التكيف مع الآخرين، وعدم فتح المجالات للحوار أو ارتباط الطفل بقيم أخرى طارنة، لذلك فإنه يتحتم الاهتمام بالطفل وتنشئة تنشئة تربوية متخصصة لكي يتكيف مع نفسه وبيئته والعوامل والمتغيرات الداخلية والخارجية المختلفة والتي تساهم في رسم شخصية الطفل المستقبلية مما تجعل لدينا نموذج عملي وحيويا لطفل المستقبل.

التوصيات

تبعاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثان:

أولاً – أولياء الأمور:

١- بالإشراف على الألعاب الإلكترونية بشكل مباشر وشرح مدلولات هذه الألعاب وعيوبها وإيجابياتها للطفل بشكل مستمر وإرشاد الطفل لاختيار ما هو مناسب للمرحلة العمرية.

٢- بمتابعة أبناءهم عند اختيارهم لأي لعبة إلكترونية، والاهتمام بالرموز والجمل اللغوية التي تصف محتويات كل لعبة إلكترونية كلما كان ذلك ممكناً.

٣- بتقليص الفترة التي يقضيها الطفل مع هذه الألعاب.

٤- بتوعية الأطفال بمبادئ وأضرار الجلوس الطويل أمام الشاشة لممارسة الألعاب الإلكترونية وتشجيع الأطفال على ممارسة الرياضة وأهميتها في تنمية الجسم وروح التعاون والعمل الجماعي.

٥- الالتزام بإشارات ودلالات ورموز مجلس تقييم برمجيات الترفيه والمكتوبة على الشريط حين اقتناء أو شرائه وهي:

I. مرحلة الطفولة الأولى (Early Childhood EC): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ٣ سنوات أو أكثر، ولا تحتوي اللعبة على أي شيء غير مناسب.

II. اللعبة للجميع (Everyone E): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ٦ سنوات أو أكثر، وقد تحتوي على بعض العنف من شخصيات كرتونية أو خيالية، أو بعض الكلمات القوية.

III. اللعبة للجميع +١٠ (Everyone 10 and older E10+): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ١٠ سنوات أو أكثر، وقد تحتوي على بعض

العنف من شخصيات كرتونية أو خيالية، أو بعض الكلمات النابية، أو مغزى ذي دلالة غير مرغوبة.

IV. اللعبة للمراهقين (Teen T): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ١٣ سنة أو أكثر، وقد تحتوي على بعض العنف، أو بعض الكلمات النابية أو مغزى ذي دلالة غير مرغوبة أو بعض الدم أو مزاح سيئ.

V. اللعبة للناضجين (Mature M): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ١٧ سنة أو أكثر، وقد تحتوي على عنف شديد، أو بعض الكلمات النابية أو مغزى ذي دلالة جنسيّة أو دم.

VI. اللعبة للبالغين فقط (Adults Only AO): اللعبة مناسبة لمن أعمارهم ١٨ سنة أو أكثر، وقد تحتوي على مشاهد كثيرة من العنف والعري أو المحتوى الجنسيّ.

VII. اللعبة في انتظار التقييم (Rating Pending RP): اللعبة لا تزال تنتظر نتيجة تقييم المجلس. يظهر هذا الرمز في الإعلانات التي تسبق طرح اللعبة.

ثانياً – أصحاب القرار:

٦- السعي لتعريب الألعاب الإلكترونية والمحاولة لتقديمها بصياغة عربية.

٧- محاولة تقديم شخصيات وأفكار وقيم من عالمنا العربي والإسلامي كنماذج للسلوك.

المراجع العربية

- أبل، كاظم عباس (١٩٩٦) سكيولوجية البرامج الإعلامية للطفل، الطبعة الأولى، المطبعة العصرية، الكويت.
- شعبان، عبدالله ومارف وستروم (٢٠٠٢) مخرجات التعلم المعرفي في ألعاب الكمبيوتر التعليمية، المجلة التربوية، المجلد (١٦)، العدد(٦٤)، يوليو ٢٠٠٢.
- الغامدي، منصور بن محمد (٢٠٠٦) تأثير الألعاب الإلكترونية (Play Station) على مستخدميها، معهد بحوث الحاسب الآلي والإلكترونيات، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الفسفوس، عدنان أحمد (٢٠٠٤) مخاطر الألعاب الالكترونية على الأطفال. www.alwatanvoice.com/arabic/content-44332.html
- كليش، فرانك (٢٠٠١) ثورة الانفوميديا الوسائط المعلوماتية وكيف تغير عالمنا وحياتنا، عالم المعرفة العدد (٢٥٣) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت.
- مطاوع، ضياء الدين محمد (٢٠٠٠) فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسري القراءة الدسكسيلكيا لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي (٧٧)، السنة (٢١)، ص ص ١٣٩- ١٩٩.
- الهنداوي، علي فالح (٢٠٠٣) سيكولوجية اللعب، الطبعة الأولى مكتبة الفلاح ـ الكويت
- اليعقوب، علي محمد (٢٠٠٢) الطفل من منظور إسلامي، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح، الكويت.
- اليعقوب، علي محمد (٢٠٠٣) الموسوعة البرلمانية، مجلس الأمة والحياة النيابية، الطبعة الأولى مطابع الملك، الكويت.

المراجع الأجنبية:

Anderson, C. A. (1999). Coding key for the word completion task. Retrieved August 3, 2004, from Iowa State University, Department of Psychology

Web site: http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/Scales/WordComp.pdf

- Anderson, C. A. (2003a). Video games and aggressive behavior. In D. Ravitch & J. P. Viteritti (Eds.), Kid stuff: Marketing sex and violence to America's children (pp. 143-167). Baltimore: Johns Hopkins University Press .
- Anderson, C. A. (2003b). Violent video games: Myths, facts, and unanswered questions. Psychological Science Agenda: Science Briefs, 16, 1-3 .
- Anderson, C. A. (2004). An update on the effects of playing violent video games. Journal of Adolescence, 27, 113-122 .
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. Psychological Science, 12, 353-359 .
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53, 27-51 .

- Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behav-ior in the laboratory and in life. Journal of Personality and Social Psychology, 78, 772–790 .
- Anderson, C. A., & Murphy, C. R. (2003). Violent video games and aggressive behavior in young women. Aggressive Behavior, 29, 423–429 .
- Anderson, C. A., Carnagey, N. L., & Eubanks, J. (2003). Exposure to violent media: The effects of songs with violent lyrics on aggressive thoughts and feelings. Journal of Personality and Social Psychology, 84, 960–971 .
- Anderson, C. A., Carnagey, N. L., Flanagan, M., Benjamin, A. J., Eubanks, J., & Valentine, J. C. (2004). Specific effects of violent video game content on aggressive thoughts and behavior. Advances in Experimental Social Psychology, 36, 199–249 .
- Anderson, J., & Bower, G. (1973). Human associative memory. Washington, DC: Winston .
- Anderson, K. B., Anderson, C. A., Dill, K. E., & Deuser, W. E. (1998). The interactive relations be-tween trait hostility, pain, and aggressive thoughts. Aggressive Behavior, 24, 161–171 .

- Ballard, M. E., & Lineberger, R. (1999). Video games and confederate gender: Effects on reward and punishment given by college males. Sex Roles, 41, 541–558.
- Bartholow, B. D., & Anderson, C. A. (2002). Effects of violent video games on aggressive behavior: Potential sex differences. Journal of Experimental Social Psychology, 38, 283–290
- Feng S. Din & Josephine Calao (2001) The Effects of Playing Educational Video Games on Kindergarten Achievement, Child Study Journal. Volume: 31. Issue: 2, State University of New York at Buffalo – School of Law.
- Hayes, E., & Silberman, L. (2007). Incorporating video games into physical education. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 78(3), 18–24
- Isabelle Cherney & Kamala London (2007) Gender Linked Differences In Th Etoys Television Shows, Computer Games And Outdoor Activities of 5 To 13 Year Old Children. Sex Roles A Journal of Research. Volume 54.
- Trout Josh & Christie Brett (2007) Interactive Video Games in Physical Education: Rather Than

Contribute to a Sedentary Lifestyle, These Games Demand Activity from the Players. The Journal of Physical Education, Recreation & Dance. Volume: 78. Issue: 5. American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

- **Vinncent Cicchirillo & Rebecca M. Chory- Assad (2005) Effects of Affective Orientation and Video Game Play on Aggressive Thoughts and Behaviors. Journal of Broadcasting & Electronic Media. Volume: 49. Issuse: 4.**
- **William Lugo (2006) Violent Video Games Recruit American Youth. Reclaiming Children and Youth. Volume: 15. Issue: 1.**

ملف العدد

التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي: تجارب عربية

- التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي رؤية تطبيقية على جامعة الملك خالد

د. علي ناصر شتوي زاهر

- التخطيط الاستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي

د. محمود السيد عباس

- التنمية البشرية والتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي

د. محمد المدني

التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي (رؤية تطبيقية على جامعة الملك خالد)



د. علي ناصر شتوي زاهر*

مقدمة البحث:

تعتبر مؤسسات التعليم العالي وخصوصاً في المجتمعات الحديثة محوراً متعدد الأبعاد والنشاطات، لا يقتصر دورها على النشاط الأكاديمي والبحثي فحسب؛ بل يتعداه إلى عدد من النشاطات التي تخدم البيئة الاقتصادية والاجتماعية الموجودة فيها، والمجتمع الذي يحتضنها، وهي مركز أكاديمي، ومولد للمعرفة، وحاضن للتقنية، ومركز للنشاطات الثقافية والاجتماعية؛ وتقوم الجامعات بدور أساسي في تنمية المجتمعات ورفع قدراتها؛ فوجودها ونشاطاتها يعد مؤشراً على تقدم تلك المجتمعات، والجامعة في كثير من الدول تكون النواة والقاعدة الرئيسة التي تقوم عليها المدن وتنشأ على دعائمها المجتمعات.

ومن هنا تبرز خدمة المجتمع كإحدى الوظائف الرئيسة للمؤسسة الجامعية حيث تتعدد الحاجات والنشاطات التي يتطلبها المجتمع والذي يشكل تحدياً يقابل خدمة المجتمع وتفعيل أدوارها من خلال البرامج الموجهة لخدمة قضايا المجتمع، والحلول التي تقدم لمعالجة مشكلاته باختلاف حاجات ومجالات وأنواع المؤسسات المجتمعية؛ فالمختصين في العلوم التربوية يلبون احتياجات المؤسسات المجتمعية في الميادين التربوية

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك وعميد خدمة المجتمع والتعليم المستمر، المملكة العربية السعودية.

والنفسية والتوجيهية والإشرافية، ويسهمون في التخطيط والتطوير التربـوي، كمـا أن المختصين في الدراسات الاجتماعية والفلسفية لهم دور كبير في تحليل الواقع الفكـري وقدرته على التعامل مع الأفكار الجديدة والأساليب الحديثة، والمختصين فـي الاقتـصاد والإدارة هم القادرين على تقديم برامج ودراسات الجدوى الاقتصادية، وتحديد اقتصادية إنتاج هذه الصناعة، وانعكاساتها على المجتمع.

وهكذا فإن الجامعة هي الحاضنة الرئيسة للمتخصصين والمفكرين في مختلـف العلوم وخصوصاً تلك العلوم التي تقع في أولويات اهتمامها، ومن هـذا المنطلـق فـإن وظيفة خدمة المجتمع بالجامعات تتطلب نظرة إستراتيجية تحـدد توجهها المـستقبلي، وتطوير قدراتها الداخلية والخارجية لتستجيب لمتطلبات المجتمـع بمختلـف شـرائحه، وتعزز أدوارها في التعليم والتدريب والتأهيل والصحة والتثقيف ومحو الأميـة وتعلـيم الكبار والوعي المدني.

مشكلة البحث:

يعتبر التحدي الذي يواجه الجامعة وبالذات خدمة المجتمع بهـا هـو ظـروف المنافسة، والجمود والسطحية، والجامعة بوضعها الحالي لازالت محدودة العطـاء فـي مجال خدمة المجتمع، إمَّا بسبب ضعف البنية التنظيمية لجهاز خدمة المجتمع، أو ضعف الإمكانات والصلاحيات التي تمكنها من إيجاد الوسائل والطرق المناسبة للقيام بـدورها، أو انعدام الخطط الإستراتيجية والمرحلية الموجهة لجهودها خلال الفترات المـستقبلية، ومتطلبات العصر الحالي تستلزم قدراً عالياً من المساهمات والموارد والـدعم لتحـديث أساليب التطوير وملاحقة العصر وتطوير المجتمع بالصورة المأمولة، وجامعـة الملـك خالد من الجامعات السعودية حديثة النشأة ومع ذلك فقد أصبحت فـي غـضون عـشر

سنوات من أكبر الجامعات السعودية من حيث البنية الهيكلية والأفقية وزيادة عدد كلياتها لتصبح عام ١٤٢٩هـ (٣٤) كلية تضم أكثر من (١١٠) تخصص علمي في مختلف الجوانب الشرعية والعربية والإدارية والتربوية والطبية والحاسوبية والهندسية والمعلوماتية ...الخ. وهذا يلقي عليها مسئولية كبيرة تجاه المجتمع وخصوصاً في الأنشطة اللامنهجية والتطبيقية، كما يتطلب ذلك تفعيل تلك التخصصات وتدعيم شراكة معها لتقدم خدماتها للمؤسسات المجتمعية.

وفي ضوء تكليفي بمهام عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر عام ١٤٢٨هـ أبرزت لي الممارسات، وواقع العمادة انعدام خطة إستراتيجية تحدد توجه العمادة خلال فترات قادمة، وهذا نابع من ضعف إمكانات العمادة البشرية والتنظيمية الداعمة لتفعيل أدوارها المتعددة تجاه المجتمع الخارجي والداخلي، وفي ضوء ذلك الإحساس بالمشكلة التي تقابلها عمادة خدمة المجتمع برزت ضرورة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع بجامعة الملك خالد في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي؟

أهداف البحث:

١ - دراسة طبيعة ومبررات ودعائم خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعة.

٢ - إبراز أهمية التخطيط الإستراتيجي وتطبيقاته وتجاربه ونماذجه في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر ببعض الجامعات العالمية والعربية.

٣ - إعطاء لمحة موجزة لملامح الهيكل التنظيمي لكليات جامعة الملك خالد وواقع خدمة المجتمع بها.

٤ - الوصول إلى تقديم رؤية تطبيقية لمنهجية التخطيط الإستراتيجي في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الملك خالد.

أهميـة البحـث:

تبرز أهمية البحث في النقاط التالية:

- أنه يتناول موضوعا لم يتم التطرق إليه على مستوى الجامعات السعودية وخصوصاً في الجانب التطبيقي والعملي، ويلاحظ أن الدراسات التي تركز على وظيفة خدمة المجتمع تبرز الجهود التي تقوم بها بعض الجامعات دون العثور على خطط عملية تحدد توجهات خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
- حاول البحث عرض مادة علمية في جوانب خدمة المجتمع والتعليم المستمر ومزج تلك الأفكار بمنظور أحد المداخل الحديثة الذي يجب الاستفادة منه في تحديد توجهات مؤسسات التعليم العالي وهو مدخل أو منهج التخطيط الإستراتيجي سواء من الناحية النظرية أو العملية أو الفنية أو التطبيقية، وبالتالي كيفية بناء خطة قابلة للتطبيق في ضوء منطلقات هذا المدخل.
- افتقار جهاز خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الملك خالد إلى خطط إستراتيجية تحدد توجهها خلال فترة مستقبلية سواء فترة متوسطة أو بعيدة المدى.
- حاول البحث استقراء وجمع بعض المعلومات عن واقع ومنطلقات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في عدد من الجامعات العالمية والعربية التي تتبع منهجية التخطيط الإستراتيجي في تحديد توجهاتها المستقبلية.

- توصل البحث إلى رؤية علمية ومنهجية مدروسة على حد علم الباحث أنها قابلة للتطبيق في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات على وجه العموم وبجامعة الملك خالد على وجه الخصوص.

حدود البحث:

الحد الموضوعي:

يتحدد موضوع البحث في محاولة عرض وإبراز التحول المطلوب في وظيفة خدمة المجتمع في ضوء منهجية التخطيط الإستراتيجي، من خلال دراسة طبيعة ومبررات ودعائم خدمة المجتمع على وجه الإجمال، وإبراز العديد من التجارب والنماذج العلمية التي نهجت هذا المدخل، ومن ثم الخروج برؤية تطبيقية على جامعة الملك خالد في ضوء ما يتوافر لها من إمكانات وقدرات وكليات حيث يراعى تحديد القضايا الإستراتيجية ورسالة خدمة المجتمع، وتحليل العوامل المؤثرة في قطاع خدمة المجتمع سواء كانت إيجابية أم سلبية، ومسلمات التوجه الإستراتيجي لوظيفة خدمة المجتمع. ع إبراز الإستراتيجيات التي تسهم في تنفيذ هذه المنهجية.

الحد المكاني:

تطبيق الرؤية المقترحة في ضوء منهج التخطيط الإستراتيجي لمدة خمس سنوات قادمة اعتباراً من ١/١/١٤٣٠هـ إلى ٣٠/١٢/١٤٣٤هـ.

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الاستقرائي التحليلي " Analytical Inductive Approach" ، ولعل اختيار هذا المنهج يعود إلى الحاجة إلى التفكير بأسلوب علمي وتحليلي وفحص جزئيات الأفكار لموضوع البحث وتحليلها وبناء إطار فكري ينطلق من طبيعة خدمة المجتمع ومجالاتها ودعائم تطويرها، ومبررات تفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع، ومحاولة الاستفادة من فكر التخطيط الإستراتيجي ومنهجيته في مجال وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة، وعرض وتحليل بعض النماذج والتجارب المؤيدة في هذا الصدد.

وفي المنهجية والتصور المقترح والمقدم في هذا البحث حول تطوير وظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر فقد تم الاعتماد على نموذج تحليل سوات "Swot" الذي يركز على تشخيص مصادر القوة ونقاط الضعف، وصياغة الرسالة والأهداف الإستراتيجية، والتوجهات المستقبلية.

المطلب الأول: خدمة المجتمع والتعليم المستمر

١ - طبيعة خدمة المجتمع ومجالاتها:

تعتبر وظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر وظيفة رئيسة من وظائف الجامعة، وتعد هذه الوظيفة حديثة على العمل الجامعي، وهي في الأصل نتاج لتطور الفكر وفلسفاته، والعلم وتطبيقاته، وتأثير هذه وتلك على المجتمع وثقافته ومؤسساته، والنشاط الاقتصادي ومجالاته، ووظيفة خدمة المجتمع تعد من الأدوار المهمة في العمل الجامعي، وكثيراً ما يحل تعبير "الخدمة العامة" في الأدب التربوي محل تعبير خدمة

المجتمع، ويعد تعبير "الخدمة العامة" أكثر تحديداً من تعبير خدمة المجتمع، وذلك لاختلاط مفهوم خدمة المجتمع مع وظيفة التدريس؛ فالتدريس يمكن النظر إليه من منظور متسع على أنه خدمة للمجتمع وكذا البحث العلمي (السنبل وعبد الجواد، ١٤١٤هـ، ص٤٧).

ويمكن القول أن خدمة المجتمع في الوقت الحالي جزء لا يتجزأ من بنية الجامعة الحديثة ونظامها الأساسي؛ إذ لم تعد الجامعات مجرد مؤسسات لتخريج المتخصصين لسوق العمل، ولا مجرد مؤسسات للبحث العلمي تعيش بمعزل عن المجتمع ومشكلاته، بل يجب أن تتدخل في إيجاد البرامج والحلول العلمية والتطبيقية، وبسط التعليم والاستمرار فيه بكافة أشكاله، وهذا يدعو إلى تحديد بعض مجالات الشراكة المجتمعية، والتي من أبرزها ما يلي:

١ - البحث العلمي التطبيقي: إذ أن البحوث التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي لها أهدافها الخاصة التي تتمحور حول تحديد وحل مشكلات المجتمع المحلي في مجال الإنتاج، والخدمات، والمشكلات الاجتماعية، وتتميز البحوث التطبيقية بأنها تحمل جوانب عملية تطبيقية غالباً ما تقوم على حلول لبعض المشكلات وبالتالي تؤدي لتوثيق العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي.

٢ - التعاون مع مؤسسات الإنتاج: ويتم ذلك من خلال فتح قنوات الاتصال بينهما، وتوثيق العلاقة من خلال إنشاء جهاز فني يشترك فيه ممثلون عن الجامعة، ومن مراكز الإنتاج، وتهيئة البيئة السليمة للتعاون المثمر.

٣ - التعليم المستمر: عن طريق إسهام الجامعة في تقديم المعارف الجديدة، والتدريب على المهارات المستحدثة، ومد الأفراد بالخبرات التي يحتاجونها،

وتحتاجها طبيعة التطور في مجتمعهم، وخروج الجامعة إلى الأفراد، وتقديم المقررات التي تهمهم، ولا ينسى دور الجامعة في تعليم الكبار من جميع الأعمار، وتطبيق التربية مدى الحياة.

٤ - الخدمات الاستشارية: وتتعدد الاستشارات سواء كانت لحل مشكلة محددة، أو استشارات تتعلق بنقل التقنية وتطويعها للمجتمع المحلي، أو استشارات تتعلق بتطوير الإنتاج وتسويقه، واستشارات تتعلق بتطوير الأداء الاقتصادي والإداري.

٥ - النقد الاجتماعي: حيث تقوم الجامعة بدورٍ مهمٍ في نقد المجتمع، وإصلاح أوضاعه بما تملكه من أدوات البحث العلمي، والمعرفة والخبرة المتعددة، والمشاركة في تقويم البرامج السياسية والاقتصادية والاجتماعية لمجتمعاتها.

٦ - الإرشاد والتوعية: الجامعة هي المؤسسة المؤهلة للقيام بهذه الخدمات نظراً لما يتوافر لها من طاقات بشرية وإمكانات، وما تستطيع أن تقدمه من برامج وندوات ومحاضرات تُعنى بجوانب الإرشاد الأسري، والتنشئة الاجتماعية، وبرامج التوعية الصحية بما في ذلك التوعية بأخطار المخدرات والتدخين وغيرها (سعد الدين، ٢٠٠٧م، ص ص ٢٣-٣٠).

٧ - حل معضلات المجتمع: حيث يتطلب ذلك اندماج أعضاء هيئة التدريس في حل مشكلات المجتمع، عن طريق فحصها، والعمل على تشخيصها، ووضع الحلول لها، وهناك العديد من الجامعات تؤدي خدماتها في هذا المجال من خلال معاهد متعددة أو مراكز مهتمة بالمشكلات العمرانية، وعلاقة العمل والبيئة والنشاطات الأخرى، وهناك من ينادي بأن تقوم الجامعة وخصوصاً في الدول طالبة النمو

السريع بالعمل على تخصيص كليات للتنمية الاجتماعية تجعل من المجتمع واهتماماته ومشكلاته مجالاً للدراسات وإعداد كوادرها، وتدريبها على التعامل مع هذه المشكلات، و تؤكد مؤسسة كارنيجي على أن خدمة المجتمع والعمل على حل مشكلاته عمليتان متكاملتان مما يتطلب ضرورة أن يصبح نشاط الخدمة العامة هو الحقل التطبيقي لعمليات البحث والتدريس (السنبل وعبدالجواد، ١٤١٤هـ، ص ٦٢).

إن مراعاة هذه المجالات بالطبع يحقق العديد من الإيجابيات لبرامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر وانعكاسها على المجتمع ومن ذلك:

١ - خدمة احتياجات التنمية من القوى العاملة في القطاعين العام والخاص من خلال برامج تدريبية مخصصة لتعزيز وتطوير مهارات القوى العاملة الجديدة، ودورات متخصصة وبرامج لمعالجة الاحتياجات، وتعزيز مسيرة المهنية والاستمرارية في تطوير الموظفين.

٢ - إجراء التدريب وتحليل الاحتياجات السوقية.

٣ - تنشيط التواصل المجتمعي والمؤسساتي.

٤ - تعزيز التعاون والشراكة على المستوى الفردي والمؤسساتي والمجتمعي.

٥ - خدمة الإثراء الشخصي والنمو المهني واحتياجات ومصالح المجتمع المحلي.

٦ - خدمة وتطوير التعليم والتدريب وتفعيل الشراكات مع المؤسسات المجتمعية التي يتطلب من الجامعات مسايرة المستجدات بها ومراعاة احتياجاتها(Bonnie, J, 2004, pp.1-8).

٢ - مبررات تفعيل العلاقة بين الجامعة والمجتمع:

- **المبررات الجغرافية:** إذ أن لكل مجتمع بيئته الجغرافية المحيطة التي تتطلب من الجامعة مراعاتها حتى لا يكون هناك مناطق معزولة جغرافياً، وتساعد على قيام البنى التحتية.
- **المبررات الاقتصادية:** حيث أن قيام الجامعة في المجتمع يسهم بدرجة رئيسة في توافر التعليم للشرائح في مستوى التعليم الجامعي وتأهيلهم مهنياً لتحسين وضعها الاقتصادي من خلال الجمع بين التعليم والإنتاج وتوافر القوى المدربة في مجال التنمية الاقتصادية، وتقديم برامج تعليمية وتدريسية مبنية على الحاجات الحقيقية للمجتمع.
- **المبررات السياسية:** إذ تساعد الجامعة على بسط الاستقرار السياسي، وتقلل من حدة الاضطرابات والصراعات من خلال إيجاد حلقات التعاون والمؤتمرات والإسهام في نشر ثقافة السلام، ومحاربة العادات والتقاليد الضارة للمجتمع.
- **المبررات الاجتماعية والثقافية:** فالجامعة قائدة التغيير والتطوير الاجتماعي وتقوم بمواجهة التغيرات الاجتماعية والثقافية عن طريق التواصل مع مؤسسات المجتمع، كما أنها تتيح فرص التعليم لكل الفئات المجتمعية والمؤسساتية، وللجامعات إسهام كبير في برامج محو الأمية الحضارية وتعزيز الهوية الثقافية (حسن، ٢٠٠٧، ص ٢٢٣).

٣ - دعائم تفعيل دور الجامعة في دعم المجتمع وتنميته:

يعتبر قطاع خدمة المجتمع وتنمية البيئة من الأبعاد الإستراتيجية في تطوير دور الجامعة، وتعتبر الجامعة التي تستطيع القيام بتقوية العلاقة بينها وبين المجتمع، وتسهم في تقديم الخدمات المتميزة في شتى المجالات هي تلك الجامعة التي تطبق إدارة الجودة الشاملة من خلال التحسين والتطوير لمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ولن يكون بمقدور الجامعات أن تقوم بهذا كله ما لم تتم إعادة تنظيمها من جديد، وإجراء تغييرات جذرية في كل أوضاعها وإعادة رسم أهدافها على نحو أكثر شمولاً ووضوحاً، ومن أبرز وسائل إدارة الجودة وأدواتها التي تدعم دور الجامعة وتساعد بشكل كبير على تطبيق خدمة المجتمع الوسائل التالية:

• التدريب والتعليم المستمر	• التقييم الذاتي	• التركيز على خدمة المجتمع
• المشاركة في اتخاذ القرار	• التخطيط الإستراتيجي	• القيادة بالمشاركة
• تأسيس فرق العمل	• تطبيق اتصالات الجودة	• المكافآت والحوافز
• التعاون بين القيادات والكليات	• قياس الجودة بصفة دورية	• الاعتراف بالأداء الفعال
• الرؤية الثقافية	• إدارة العمليات والتحسينات	• المنافسة مع الجامعات الأخرى
• تطبيق التفكير المنظم	• المقارنات التجديدية	• مراقبة وتوكيد الجودة

(السهاري، ٢٠٠٧م، ص ٥٦)

وتوافر تقنيات ووسائل الجودة يساعد الجامعة في خدمة مجتمعها ويتطلب منها:

١ - ضرورة توسيع دائرة المستفيدين من خدمة المجتمع، فلا يقتصر على الطلاب النظاميين فقط؛ بل يجب أن يمتد ليشمل فئات عديدة من المجتمع من خلال التعليم المستمر والمفتوح والدورات التدريبية لتوصيل الفكر العلمي، ورفع مستوى الأداء للكوادر الفنية بالهيئات والجهات المعنية باتخاذ القرار.

٢ - عقد الندوات الدورية التي تهتم بعرض وتحليل المشكلات الكبرى الخاصة بالمجتمع لإلقاء الضوء عليها ودعوة وتفعيل دور القطاع الخاص، والمؤسسات غير الحكومية والهيئات المانحة للإسهام في علاج تلك المشكلات.

٣ - ضرورة إعلام المجتمع ووعيه بمختلف فئاته بدور الجامعة الرئيس في تقديم خدماتها لحل مشكلاته، حيث أن ذلك سيسهم في إقبال الأفراد والمؤسسات على الجامعة باعتبارها بيت خبرة متكامل التخصصات.

٤ - أن يزداد اقتناع أعضاء هيئة التدريس بفعالية دور الجامعة في خدمة المجتمع ومردوده الإيجابي بالنسبة لهم علاوة على الفائدة المجتمعية؛ لأن هذا سيجعل عضو هيئة التدريس يبذل المزيد من الوقت والجهد في المجالات التطبيقية المرتبطة بالواقع (رمضان، ٢٠٠٤م، ص ٥٥٧).

٥ - توفير قاعدة بيانات عن المهن المطلوبة في الوقت الحالي والمستقبلي ومتطلبات كل مهنة وعلاقة ذلك ببرامج التدريب داخل كل كلية من كليات الجامعة.

٦ - إنشاء المكاتب الاستشارية بكل كلية وعلى مستوى الجامعة لتقديم الاستشارات العلمية لأصحاب الأعمال وللعاملين في المهن المختلفة.

٧ - تسهيل دعم مؤسسات العمل المختلفة بما في ذلك المؤسسات البحثية بأعضاء هيئة التدريس، لتقديم مشورات فنية وتدريبية (عابدين، ٢٠٠٣م، ص ٣٥٧).

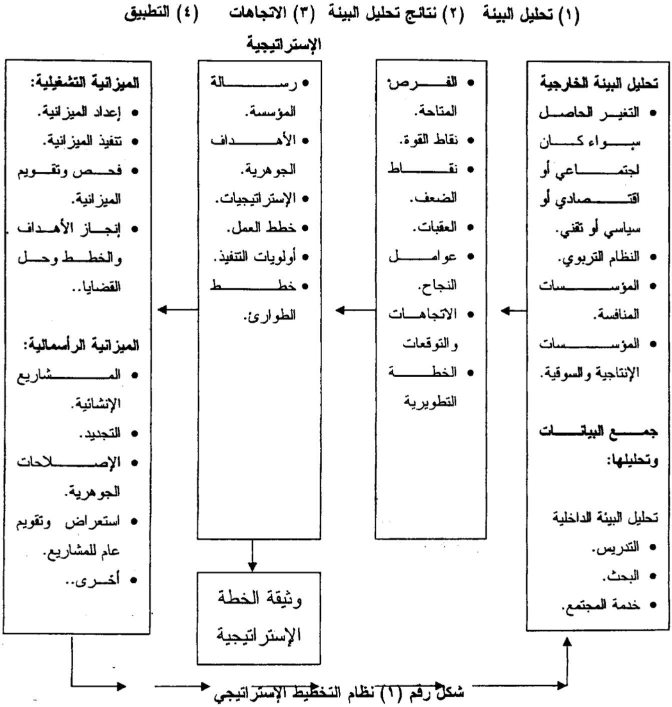
المطلب الثاني: التخطيط الإستراتيجي في مجال خدمة المجتمع

١ - أهمية التخطيط الإستراتيجي في خدمة المجتمع:

تبرز أهمية التخطيط الإستراتيجي في تركيزه جوهرياً على تقوية العلاقة بين المؤسسة الجامعية – بكافة عناصرها ومنها خدمة المجتمع – وبيئتها المحيطة بشكل يمكنها من النجاح في تحقيق رسالتها وأهدافها؛ لذلك فإنه يتطلب من جهاز خدمة المجتمع فحص البيئة الخارجية وتقويمها بهدف معرفة احتياجاتها والتغييرات الحاصلة فيها في مختلف المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتقنية، ومعرفة البيئة يتطلب كذلك معرفة الأساليب الحديثة والمعاصرة في مجال التسويق والترويج، والمعرفة بطرق رسالة المؤسسة وأغراضها وبرامجها.

والتخطيط الإستراتيجي طريقة مهمة لتحديد وصياغة القضايا الجوهرية، والاتجاهات الإستراتيجية للمؤسسة الأكاديمية، كما يسعى إلى رفع مستوى الوعي بالتغيير الحادث في البيئة الخارجية للمؤسسة، كما يجعل المؤسسة في حالة من الحركة والتهيؤ المستمر لاحتمالات المستقبل (الزهراني، ١٤١٦هـ، ص١٩).

وتبرز أهمية توافر المتطلبات التنظيمية التي تسهم في نجاح تطبيق التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، ويتناول (الزهراني) رؤية "Greon" حول الخطوات التنظيمية، وقد ذكر عدداً من الخطوات إذ سنركز في هذا الصدد على الخطوات التنظيمية التي يمكن الإفادة منها وتطبيقها في مجال تطوير وظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر ولعل من أبرز تلك الخطوات ما يسمى بعملية إقرار النظام "System" الذي تسير بموجبه عمليات التخطيط الإستراتيجي والذي يمكن أن يطبق على أي وظيفة من وظائف الجامعة ومنها وظيفة خدمة المجتمع، ويلخص الشكل التالي رقم (١) نظام التخطيط الإستراتيجي.



شكل رقم (١) نظام التخطيط الإستراتيجي

المصدر (بتصرف): سعد عبد الله الزهراني، التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، ١٤١٦هـ، ص ٢٧.

ويلاحظ من الشكل السابق أن عملية التخطيط الإستراتيجي تسير وفق خطوات تنظيمية متكاملة الأبعاد إذ أن تكامل تلك الأبعاد بلاشك يسهم في تكامل الخطة المقترحة للتطوير في أي وظيفة من وظائف الجامعة وتكاملها. كما يذكر كل من أليسون وكاي "Allison & Kaye" المفاتيح الهامة لفعالية التخطيط الإستراتيجي من أبرزها:

- التركيز على أكثر المسائل أهمية أثناء القيام بعملية التخطيط الإستراتيجي التي قد تأخذ وقتاً لتصبح ملامحها واضحة.
- الرغبة في استقراء "الحالة الراهنة" وفهم ما هو الأكثر أهمية في المناخ القائم حالياً، والمستقبل المتوقع .. ومحاولة تحدي الافتراضات القديمة.
- وضع وثيقة سواء كانت المؤسسة منخرطة في عملية تخطيط إستراتيجي بسيطة أو عملية واسعة فإن وثيقة التخطيط يجب أن توضع وتنظم.
- التأكد من أن تترجم الخطة الإستراتيجية إلى خطط عمل سنوية، وتعتبر التطبيقات التشغيلية اختباراً حاسماً للخطة الإستراتيجية الجديدة. (Allison&Kaye, 2005, p. 138).

٢ - تجارب بعض الجامعات والكليات في التخطيط الإستراتيجي لخدمة المجتمع:

تبنت العديد من الجامعات العالمية والعربية وضع خطط إستراتيجية لقطاع خدمة المجتمع، وهذا يدل على أهمية هذا القطاع من جانب، ورسم الاتجاه المستقبلي له خلال فترة قادمة من جانب آخر، وكذلك البعد عن الارتجالية والعشوائية في تنفيذ برامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وفي هذه الفقرة سيتم التناول باختصار لعدد من التجارب التي طبقت منهجية التخطيط الإستراتيجي في وظيفة خدمة المجتمع ومن أبرز ما توافر للباحث في هذا الجانب التجارب التالية:

١ - جامعة ولاية كاليفورنيا The California State University

- **الرؤية:** تؤكد الخطة الإستراتيجية لجامعة ولاية كاليفورنيا على رؤية مفادها خدمة المجتمع المحلي، واعتبار التعلم شيء ضروري لمواطني الولاية، والقيام بعدد من المناشط والخدمات المجتمعية، والتغلب على عدد من العقبات.
- **القيم الأساسية:**
  - يجب في التعلم الموجه للمجتمع أن يبنى على التفكير المنظم، وأن يعزز كل منهما الآخر، وخدمة المجتمع يجب أن تركز على المحتاجين للتدريب والتوعية المجتمعية.
  - تمكين الدارسين من الاستطاعة على تطبيق المعارف الأكاديمية.
  - تأصيل القيم الأخلاقية ومساعدة الطلاب لفهم أنفسهم وفهم الآخرين.
  - تعزيز التعلم الوظيفي وإكساب الدارسين السمات الذاتية مثل احترام الذات، ومهارات التعامل مع الآخرين، واستكشاف الإمكانات الوظيفية.
- **خطوات نجاح الخطة:**
  - دعم جهاز خدمة المجتمع ودعم الهيئة التدريسية.
  - دمج الخدمة المجتمعية في المناهج ودعم الجانب التنظيمي والقيادي.
  - تطوير الإدارات ذات العلاقة بالمجتمع.
  - إنشاء نظام لإدارة المعلومات يسمح بتبادل الاتصالات بين الجامعة والمجتمع.
  - إعطاء جهاز خدمة المجتمع صلاحيات الكليات في التعاقد مع أعضاء هيئة تدريس ذوي خبرة كافية في مجال خدمة المجتمع.
  - إيجاد حوافز واضحة للمشاركة في خدمة المجتمع.
  - إشراك الطلاب والمؤسسات المجتمعية في التخطيط لتطوير الخدمات المجتمعية.

- إنشاء فرق استشارية في جهاز خدمة المجتمع تهتم بدراسة وتحليل احتياجات خدمة المجتمع.
- تطوير تقنيات تقويم نتائج الشراكة ونشر النتائج بين أعضاء الهيئة التدريسية والمجتمع الأكاديمي، والمجتمعات المحلية.
- توافر شبكة من الأساتذة والموظفين والطلاب ويكونون تعاوناً مشتركاً لتقديم الدعم للمجتمع.
- إنشاء لجنة دائمة تسمى لجنة الخدمة يشترك في عضويتها هيئة التدريس والإداريين لتعزيز خدمة المجتمع.
- إقامة شراكة تكنولوجية لتشجيع نشر المعلومات لكافة المؤسسات المجتمعية.

٢ - جامعة أوكلاهوما الدولية Oklahoma State University

تحدد جامعة أوكلاهوما في خطتها الإستراتيجية عدد من الجوانب من منطلقات منهجية التخطيط الإستراتيجي وهي على النحو التالي:

- الرؤية: إيجاد تعليم مستمر لخدمة المجتمع والاختيار الأمثل للموارد لتحسين مهارات العمل والكفاءة المهنية والتقنية، وتفعيل التدريب للمؤسسات التجارية والصناعية، والمصداقية لتحقيق سمعة جودة نوعية وسمعة متميزة.
- القيم الأساسية:
  - الامتياز والتفوق في جميع المناشط.
  - الالتزام بالتحسين المستمر.
  - الحرية الفكرية وإقدام الآخرين وإعطاء وزن وقيمة لتعدد الآراء.
  - المساهمة في تعميق قيم إيجابية.
  - خدمة الآخرين نبيلة وجديرة بالاهتمام.

- إدارة الموارد المتاحة للجامعة بفعالية.

- عوامل النجاح:

- تفعيل قنوات اتصالات واجتماعات أسبوعية.
- تقديم التوعية المجتمعية.
- تنظيم زيارات ميدانية لتقوية أواصر الشراكة المجتمعية.
- التعرف على جميع الشركات والتنظيمات داخل مدينة أوكلاهوما.
- توافر فرص التفاعل بين الدارسين وأعضاء هيئة التدريس وفقاً للاحتياجات.
- إيجاد قيادات من المجتمع ضمن المجلس الاستشاري لخدمة المجتمع وخصوصاً المستفيدين الأساسيين من برامج الجامعة.
- ضمان أعلى نوعية من البرامج والدورات المقدمة للمؤسسات المجتمعية وللأفراد المستهدفين على وجه العموم (Oklahoma State University System, 2008).

٣ - جامعة ويسكونسن University of Wisconsin

تقوم التوجهات المستقبلية في جامعة ويسكونسن على المبادرات التالية:

- تحديد الأولويات الإستراتيجية والأهداف والمبادرات.
- تقديم التعليم مدى الحياة مع مراعاة الجودة والنوعية العالية في البرامج الجامعية أو البرامج التي تقدم لخدمة المجتمع.
- تعزيز التنمية المهنية الشخصية من خلال تبادل المعرفة، والخبرة، ووضع مواردها المتاحة لخدمة الأفراد في مختلف الأعمار.
- التوسع في برامج التعليم المستمر من أجل التنمية المهنية والشخصية.
- تعزيز الشراكات الداخلية والخارجية لزيادة فرص التعليم المستمر.

- معالجة قضايا المجتمع من خلال نهج متعدد التخصصات.
- تشجيع التكنولوجيا وتقديم برامج تعلم إلكتروني عالية الجودة.
- توافر خدمات التسويق لبرامج التعلم مدى الحياة.

وفي الخطة الإستراتيجية للجامعة خلال الفترة (٢٠٠٢م – ٢٠٠٧م) تؤكد تلك الخطة على:

- تحديد توجه الجامعة خلال خمس سنوات مقبلة.
- أهمية تعزيز التعاون في أنشطة الإدارات والأقسام الداخلية لخدمة المجتمع، والاهتمام بتعزيز التعاون في كافة أنحاء الجامعة.
- يجب أن تتفق الخطة مع التوجه العلمي للجامعة "التعليم مدى الحياة" وتغذية وتطوير الموارد البشرية.
- توجه البرامج إلى عدد من الفئات يتمثلون في "الجماهير – الحكومة ومنشآت المجتمع – الشركاء التجاريين – الخريجين والأصدقاء – الأطفال والمراهقين" من خلال مجموعة من الطرق (دورات صيفية – التعليم عن بعد – دورات مسائية – ورش وحلقات عمل للخريجين – خدمات الدعم للمتعلمين من كافة الأعمار).
- يضم الهيكل التنظيمي لخدمة مجتمع جامعة ويسكونسن العديد من الشعب والأقسام التي تركز اهتمامها بزبائن الجامعة ، وبالتالي تقوم تلك الشعب والأقسام بإجراء مسوحات بيئية كاملة، وفي ضوئها يتم وضع الخطط الإستراتيجية التي تركز على التحليل البيئي، وفي ضوء ذلك تحدد نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتعديلات.
- إقامة مناشط ودورات جديدة وتحويل الدورات القائمة وإيصالها عبر قنوات الاتصال التكنولوجية (الإنترنت – التليفزيون – الأقراص المدمجة – الفيديو المضغوط) (Strategic Plan, U W, 2002 – 2007).

٤ - جامعة أيوا University of Iowa:

- تنطلق الرؤية الإستراتيجية لجامعة أيوا من أن تحقيق التعليم المستمر وخدمة المجتمع مسئولية تكاملية وتشاركية بين مختلف وحدات الجامعة والجهاز المسئول عن خدمة المجتمع، وتحقيق التميز في برامج خدمة المجتمع، إذ أن ذلك يجعل الجامعة وكافة كلياتها في اتصال مباشر مع شركائها.
- تتنوع البرامج من خلال بحوث موجهة لمؤسسات المجتمع (دروس عبر الإنترنت وتليفزيونية).
- توجد شعب ووحدات بجهاز التعليم المستمر وذلك لدعم جهود جميع الكليات الموجودة بالجامعة.
- تهتم الجامعة بتقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس في جهودها الرامية إلى تحسين قدرات الدارسين في الجامعة وكذلك برامج ما بعد البكالوريوس.
- تهدف خدمة المجتمع إلى:

– زيادة توافر البرامج التعليمية التي تخدم شرائح متعددة من المجتمع من خلال تفعيل التخطيط التعاوني مع الكليات الأكاديمية، وتقديم الدورات والبرامج وورش العمل المتنوعة فصلية وصيفية.
– إيجاد برامج للاستشارات التفاعلية.
– توافر الخيارات المتاحة لإيصال التعليم عن بعد.
– دعم تطوير شبكة الإنترنت والدورات بحيث تكون جاهزة خارج الحرم الجامعي.
– زيادة عدد مواقع الاستقبال.
– تنظيم رسائل إخبارية موجهة للطلاب.
– تطوير قواعد بيانات عن الطلاب والخريجين.

- تنظيم ندوات ومؤتمرات وحلقات دراسية (University of Iowa, 2000 – 2005).

٥ - جامعة نبراسكا University of Nebraska

وُضعت الخطة الإستراتيجية في مجال خدمة المجتمع في جامعة نبراسكا جنباً إلى جنب مع عمليات التخطيط الاستراتيجي للجامعة، ومكتب الشئون الأكاديمية، وكان آخر تحديث للخطة في سبتمبر ٢٠٠٥م.

- يوجد مجلس استشاري في قضايا تخطيط وتنظيم الخدمات المجتمعية.
- يركز في البرامج على تهيئة بيئة تعليمية لمن يطلبها، ومراعاة احتياجات طلاب الدراسات العليا، والاهتمام بإجراء البحوث؛ وبخاصة تلك البحوث المرتبطة بما تتطلبه البيئة المجتمعية، وتقديم الخدمات المهنية إلى المجتمع بصفة مستمرة، وتطوير المصالح والقدرات الفردية والجماعية، أضف إلى ذلك التطوير التنظيمي للمؤسسات المجتمعية، وتطوير أهداف المجتمع.
- يركز في البرامج على الجودة وأهمية الاعتراف بها وطنياً لتنعكس على التعليم والبحث والخدمة العامة (Nebraska, 2005).

٦ - كلية مجتمع كارول:

حددت كلية مجتمع كارول تخطيطا استراتيجيا بشكل يلبي احتياجات الأطراف المعنية المختلفة في الكلية، وعلى وجه الخصوص مجلس الإدارة والإداريين والمسئولين عن التخطيط الخاص بالأقسام والاختصاصات والهيئة التدريسية والموظفين، وقد اتصف التخطيط في كلية مجتمع كارول بالصفات التالية:

- تحديد مجموعة من معايير التخطيط، حيث حددت الكلية سبعة معايير ترتبط بالرؤية والبيانات، والمشاركة من الأطراف ذات العلاقة، والميزانية، وخطة الأقسام والتقييم، وإجراء التحسينات وفق التقييم.
- تحديد مجلس استشاري للتخطيط يمثل كافة فئات الكلية حيث أن المجلس يتكون من سبعة وعشرين عضواً، منهم خمسة عشر أعضاء دائمين بحكم مناصبهم التي يحتلونها في الكلية، وطبيعة المسئوليات الإدارية، والمتعلقة بالتخطيط التي تدخل ضمن وظائفهم، أما البقية فهم من رؤساء الأقسام وأحد الطلاب، وأحد أعضاء مجلس الأمناء في الكلية، وهذا المجلس هو المسئول عن الخطة الإستراتيجية للكلية.
- وضع الخطة الإستراتيجية وهي عبارة عن وثيقة عمل تخضع للتعديل عدة مرات في السنة، وتتضمن عشرة مشاريع أو مبادرات إستراتيجية، ولعل من أبرز المبادرات إدخال التنوع والمعارف العامة إلى المناهج والمقررات والفعاليات الدراسية، وتوسيع دائرة التقييم لتشمل كافة الأقسام والإدارات في الكلية.
- مراعاة أولويات الكلية عند تخفيض الميزانية حيث يتم ربط أهداف الأقسام بالمبادرات الإستراتيجية التي تقوم على الرؤية المؤسساتية، والتي نالت موافقة مجلس الإدارة ووضعت بعد الاستشارة والإجماع، فهذا ليس كافيا، حيث يجب أن يتم تخصيص الموارد لتمويل المهمات اللازمة لتحقيق أهداف كل من المبادرات.
- خضوع الفعالية المؤسسية للتقييم، فالكلية ملتزمة بالتقييم المستمر لبرامجها وخدماتها والتوثيق العلمي للفعالية المؤسساتية لإظهار مصداقيتها وتحملها لمسئولياتها أمام كافة الأطراف المعنية (Michae. E. t. al, 2004).

٧ - جامعة عين شمس:

تضم جامعة عين شمس ثلاث قطاعات رئيسة هي قطاع شئون التعليم والطلاب، وقطاع الدراسات العليا والبحوث، وقطاع شئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ولقد وضعت الخطة الإستراتيجية لجامعة عين شمس - في ضوء توكيد الجودة والتحسين المستمر - إحدى غاياتها الرئيسة هو زيادة قدرة الجامعة على المساهمة في التنمية المستدامة، وخدمة المجتمع والبيئة، وتفعيل المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص، وتسويق خدمات الجامعة التعليمية والبحثية والتطبيقية والاستشارية.

الخطط والبرامج:

- تشجيع التعاون بين مراكز وحدات الجامعة ذات الطابع الخاص.
- وضع آلية للتنسيق لإقامة مشروعات مشتركة بين المراكز والوحدات للتصدي لمشكلات المجتمع والبيئة بصورة تكاملية.
- مد جسور التعاون بين مراكز ووحدات الجامعة والمؤسسات والهيئات المحلية والإقليمية والعالمية.
- وضع نظام لمتابعة الأداء بالمراكز والوحدات ذات الطابع الخاص.
- وضع آلية لتنفيذ ومكافآت التميز للمديرين والعاملين بتلك المراكز.
- ترويج خدمات الجامعة في مجال البحوث والدراسات البينية والاستشارات والتدريب (الخطة الإستراتيجية، ٢٠٠٧).

الجانب التنظيمي لقطاع خدمة المجتمع:

- يوجد مجلس لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة برئاسة نائب رئيس الجامعة لشئون خدمة المجتمع ويضم المجلس وكلاء الكليات والمعاهد لخدمة المجتمع، وعددا لا يقل عن خمسة ولا يزيد عن عشرة أعضاء من ذوي الخبرة في مجالات

الإنتاج والخدمات والشئون العامة يعينون لمدة سنتين قابلتين للتجديد بقرار من رئيس الجامعة، ولا يجوز الجمع بين هذه العضوية وعضوية مجلس الجامعة.

- يقوم مجلس شئون خدمة المجتمع بمهام اقتراح السياسة العامة، والخطط والبرامج الكفيلة بتحقيق دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية البيئة، ودراسة مشكلات النشاط الإنتاجي، ودور الخدمات والبحث التطبيقي في حلها، واقتراح السياسة العامة لإعداد وتنفيذ برامج التدريب، واقتراح السياسة العامة لتنظيم المؤتمرات والندوات العلمية.
- الأنشطة التابعة لقطاع خدمة المجتمع متعددة من أبرزها: تقديم خدمات واستشارات فنية، وتصميم مشروعات وبرامج والإشراف على تنفيذها من خلال الوحدات والمراكز ذات الطابع الخاص، وإجراء بحوث تطبيقية، والمشاركة في تنمية قدرات ومهارات الأفراد من خلال عقد دورات تدريبية، والمشاركة في رفع الوعي عن طريق تنظيم حملات توعية، وتنظيم قوافل صحية وبيئية متكاملة، وإقامة ملتقيات التوظيف، وعقد اتفاقات تعاون مع جهات وهيئات، وتنظيم مؤتمرات ومعارض لتسويق الخدمات والمنتجات الجامعية، وندوات ولقاءات الموسم الثقافي (جامعة عين شمس، ٢٠٠٧م).

٨ - جامعة الكويت:

تؤكد جامعة الكويت في رسالتها على المساهمة في توظيف، وتطوير، ونشر المعرفة الإنسانية ومتابعتها، وإعداد الثروة البشرية، والقيادات الواعية لتراثها للوفاء باحتياجات ومتطلبات العصر الحديث بالتعاون مع المؤسسات العلمية المماثلة لها في الرسالة من خلال:

- تعزيز القيم والمبادئ الوطنية والعربية والإسلامية.
- توظيف وتطوير ونشر المعرفة.
- تطوير العنصر البشري واستثماره.
- تحقيق التميز في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

الأهداف الإستراتيجية في مجال خدمة المجتمع:

- تقديم دورات تدريبية متقدمة في مختلف ميادين المعرفة تلبية لاحتياجات الأفراد والهيئات في سوق العمل.
- نشر الثقافة العامة بين أفراد المجتمع لمواكبة التطور العصري والعولمة.
- التوسع في تقديم الخدمات الاستشارية والفحوصات الفنية التي تخدم الأفراد والهيئات في المجتمع.
- تدعيم التواصل والتفاعل بين الجامعة والمجتمع الخليجي والعربي والدولي (جامعة الكويت، ٢٠٠٧م).

ومن خلال عرض تجارب بعض الجامعات والكليات العالمية يتضح أنها تؤكد في خططها الإستراتيجية في مجال خدمة المجتمع والتعليم المستمر على ثلاثة مداخل رئيسة تتكامل فيما بينها لتحقيق أهدافها الإستراتيجية، ويمكن تمثيل هذا الاستنتاج في الشكل التالي:

أوجه الاتفاق والتقارب بين التجارب

الرؤية والقيم الأساسية	نوعية البرامج	عوامل الدفع والنجاح
• التعلم شيء ضروري وهو مسئولية تكاملية وتشاركية. • نشر المعرفة وإعداد القوى البشرية المميزة. • تحديد الأولويات الإستراتيجية. • مد جسور الشراكة والتعاون على المستوى الداخلي والخارجي. • تنويع الجهود والاهتمام بالجوانب التطبيقية للمعارف والنظريات العلمية. • زيادة قدرات الجامعات في المساهمة في التنمية المستدامة. • تسويق خدمات الجامعات التعليمية والبحثية والتطبيقية والاستشارية.	• تحقيق التميز والجودة في البرامج المقدمة. • برامج تدريب مستمرة في مختلف المجالات. • برامج استشارات مباشرة أو تفاعلية. • برامج تعلم إلكتروني. • إجراء بحوث تطبيقية. • تصميم مشروعات علمية. • زيارات ميدانية للمتدربين. • حملات توعوية. • قوافل صحية. • ملتقيات للتوظيف. • مؤتمرات ومعارض. • ورش وحلقات عمل. • خدمات الدعم للمتعلمين من كافة الأعمار. • تقييم مستمر للبرامج.	• تضمين الهيكل التنظيمي لجهاز خدمة المجتمع شعب ووحدات تدعم جميع الكليات الموجودة بالجامعة. • وجود نظام إداري ومالي يشجع التميز ويكافئ المشارك. • وجود مجالس استشارية وإشراك ممثلين من مؤسسات المجتمع فيها وتكوين شبكات للتفاعل. • تعزيز التنمية المهنية والشخصية للعاملين بمراكز وعمادات خدمة المجتمع. • تنظيم زيارات ميدانية من المتخصصين بخدمة المجتمع لتقوية أواصر الشراكة المجتمعية. • إعطاء جهاز خدمة المجتمع صلاحيات الكليات في التعاقد

٣ - نماذج التخطيط الاستراتيجي:

يوجد عدد من النماذج التي يمكن أن يتم تبني أحدها عند وضع خطة استراتيجية لأي مؤسسة سواء كانت تعليمية أو تدريبية أو تجارية، ويمكن استعراض أبرز هذه النماذج بشيء من الاختصار وذلك على النحو التالي:

١ - تحليل سوات Swot:

يقوم هذا التحليل على تشخيص مصادر القوة ونقاط الضعف والفرص والمخاطر، ويعد هذا التحليل أكثر أدوات التخطيط الاستراتيجي شهرة واستخداماً، يقيم هذا التحليل مدى تنافسية الجامعة من خلال كشف المواءمة بين موارد المؤسسة وبرامجها بالمقارنة مع غيرها من المؤسسات، وتحليل "Swot" مصمم لتسهيل عملية مسح المحيط الخارجي، وهذا التحليل يؤكد على أن مصادر القوة ونقاط الضعف (داخلية) في المؤسسة بينما الأرباح والفرص والخسائر (خارجية) وأي من التقنيات كالعصف الذهني، والتصويت المتعدد، والمجموعة الاسمية، والطرق المتعددة لجمع المعلومات، وتحليلها يمكن أن توظف في إجراء تحليل Swot لكن الأمر عادة له علاقة وثيقة بفهم البيئة التنافسية التي تحيط بالمؤسسة التعليمية ومظاهرها الداخلية والخارجية (Michae. E.t. al, 2004, p. 272).

٢ - نموذج برايسون:

ينطلق هذا النموذج من ثمان خطوات يمكن أن تسهم في مساعدة صانع ومتخذ القرار على مواجهة القضايا المهمة التي تواجه مؤسساتهم وتتمثل تلك الخطوات فيما يلي:

١ - أن يكون هناك اتفاق مبدئي على نهج التخطيط الاستراتيجي، حيث يراعى الهدف من التخطيط، والخطوات التي سيتم اتباعها في العملية، والتقارير، وفريق التخطيط ومهامه، والفريق المسؤول عن تهيئة المصادر الضرورية لضمان استمرار الجهد التخطيطي.

٢ - توضيح القيود والتعليمات الرسمية وغير الرسمية المفروضة على المؤسسة أو الجهة من الداخل والخارج.

٣ - بيان رسالة المؤسسة من خلال القيام بعمل تحليل شامل للجهات ذات العلاقة بالمؤسسة.

٤ - تقييم البيئة الخارجية للمؤسسة من أجل تحديد الفرص والمخاطر التي تواجهها في ضوء اهتمامات ورغبات الجهات ذات العلاقة.

٥ - التقييم الذاتي للبيئة الداخلية للمؤسسة من أجل تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف.

٦ - تحديد القضايا الإستراتيجية وهي موضوعات السياسة الجوهرية التي تؤثر على قوانين المؤسسة ورسالتها وقيمها ومخرجاتها ومستوى الحزم، وعادة تتضمن القضية الإستراتيجية مراعاة:

- الصياغة الدقيقة للقضية.
- إيجاد المبررات التي تؤكد على جوهرية القضية.
- إيضاح عواقب الفشل في التعامل مع القضية (Bryson, 1995, p. 27).

٣ - المدخل المتكامل لفعالية المؤسسة:

ينطلق هذا النموذج من أن أي مؤسسة ناجحة نجاحاً حقيقياً لابد وأن تتكامل فيه كل عناصر القضية تكاملاً على المستوى الأفقي والرأسي ويتكون هذا النموذج من ثلاث خطوات رئيسة هي:

- الخطة الإستراتيجية، ويركز هذا العنصر على توضيح رسالة المؤسسة والتقييم الداخلي والخارجي وتطوير الأهداف بعيدة المدى.
- الخطة الإجرائية، ويركز هذا العنصر على تطوير الأهداف قصيرة المدى المشتقة من الخطة الإستراتيجية وخطط الأداء الخاصة بتنفيذ الأهداف، وتحديد مؤشرات النجاح.
- إدارة النواتج، ويركز هذا العنصر على نظام الرقابة المصمم بطريقة تضمن تنفيذ الخطط الإستراتيجية والإجرائية (الهلالي، ٢٠٠٦، ص٢١٩).

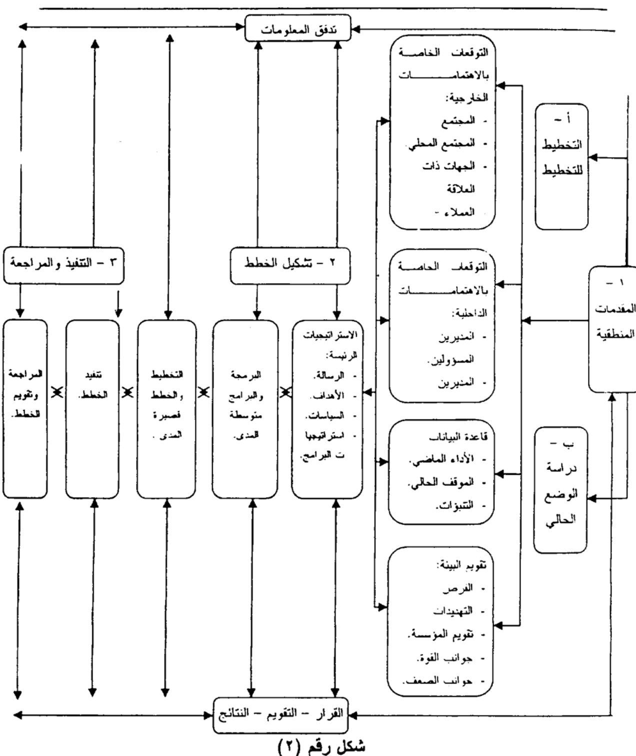
٤ - نموذج ستينر:

يتضمن نموذج ستينر ثلاث مراحل توضح الخطوات المنطقية لتطبيق التخطيط الاستراتيجي، وتتمثل تلك الخطوات في:

١ - المقدمات المنطقية: وتركز على خطوتين هما: الأولى تهتم بتحديد كيفية بدء المسؤولين لهذا الجهد؛ إضافة إلى حجم ونوع المعلومات الأساسية التي يتطلبها تطوير وتنفيذ الخطط، وهذه الخطوة تعرف بالتخطيط للتخطيط، أما الثانية فتركز على جميع البيانات الخاصة بالتصرفات التي لها علاقة بالاهتمامات الخارجية والداخلية.

٢ - تشكيل الخطط: وتتضمن رصد الوضع الراهن، ثم وضع استراتيجيات مثالية أو متكاملة، واستراتيجيات للبرامج، وتضم الاستراتيجيات النموذجية الأنشطة الرئيسة، والأهداف والسياسات، كما تضم استراتيجيات البرنامج التعامل مع اكتساب واستخدام وتنظيم المصادر والاستفادة منها في المشاريع التي تتعامل مع الأنشطة الرئيسة والأهداف والسياسات.

٣ - التنفيذ والمراجعة: وتشتمل على جميع الأنشطة الإدارية بما تتضمنه من الدافعية والرقابة والتقويم، ولعل اهتمام المسؤولين في الإدارة العليا بالخطط والنتائج يأتي في قمة العوامل التي تعزى إليها المقدرة على إنتاج خطط جيدة، ويوضح الشكل التالي نموذج ستينر في تصنيف التخطيط الاستراتيجي .(Steiner, 1979, p. 18-19).



شكل رقم (٢)

نموذج ستينر (Steiner) في التخطيط الاستراتيجي

ومما سبق يمكن القول أن هذه النماذج تؤكد على عدد من الخطوات والقضايا المشتركة بينهما والتي تتمثل في التالي:

- بيان رسالة المؤسسة وتحليل العوامل المحيطة بها.
- تشخيص مصادر القوة ومصادر الضعف في المؤسسة.
- تحديد القضايا والمنطلقات الإستراتيجية.
- تقييم البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة.
- رصد الوضع الراهن للمؤسسة.
- وضع الاستراتيجيات.

وبالتالي فإن تبني أحد من هذه النماذج سيسهم في مساعدة المؤسسة في تحديد توجهها الحالي والمستقبلي ومتطلبات ذلك المستقبل، كما يلاحظ من تجارب بعض الجامعات أنها ركزت في خططها الإستراتيجية لخدمة المجتمع على نموذج سوات Swot في التخطيط الاستراتيجي باعتباره أكثر أدوات ونماذج التخطيط الاستراتيجي شهرة واستخداماً.

المطلب الثالث: نبذة مختصرة عن جامعة الملك خالد وخدمة المجتمع بها

١ - نشأة الجامعة:

أنشئت جامعة الملك خالد بتوجيه سامي في ١٤١٩/١/٩هـ من خلال الموافقة على دمج فرعي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وفرع جامعة الملك سعود تحت مسمى واحد وهو "جامعة الملك خالد".

٢ - كليات الجامعة:

يتوافر بالجامعة عدد واسع من التخصصات الشرعية والعربية والإدارية والعلمية والطبية والهندسية والحاسوبية، التي تربو في مجملها على مائة وعشرة (١١٠) تخصصاً، ويبلغ عدد الكليات خمس وثلاثين كلية (بنين وبنات)، تقوم بمنح مختلف الدرجات العلمية في الدبلومات التطبيقية قبل الجامعية أو البكالوريوس والدبلومات العالية والدراسات العليا وهذه الكليات تتمثل في الآتي:

- كلية الشريعة وأصول الدين.
- كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والإدارية.
- كلية التربية.
- كلية العلوم (بنين وبنات).
- كلية علوم الحاسب الآلي (بنين وبنات).
- كلية اللغات والترجمة (بنين وبنات).
- كلية الطب.
- كلية طب الأسنان.
- كلية العلوم الطبية التطبيقية.
- كلية الصيدلة (بنين وبنات).
- كلية الهندسة.
- كلية التمريض (بنات)
- كلية التربية الأقسام الأدبية (بنات).
- كلية التربية الأقسام العلمية (بنات).
- كلية العلوم والآداب في بيشة (بنين).
- كلية العلوم والآداب بمحايل عسير (بنين).

- كلية التربية بسراة عبيدة (بنات).
- كلية التربية بظهران الجنوب (بنات).
- كلية التربية ببيشة الأقسام العلمية (بنات).
- كلية التربية ببيشة الأقسام الأدبية (بنات).
- كلية التربية في بلقرن (بنات).
- كلية التربية بالنماص (بنات).
- كلية التربية بمحايل عسير (بنات).
- كلية المجتمع بخميس مشيط (بنين).
- كلية المجتمع ببيشة (بنين).
- كلية المجتمع بالنماص (بنين).
- كلية المجتمع بمحايل عسير.
  كلية المجتمع بأبها (بنات).
- كلية المجتمع برجال ألمع (بنات).
- كلية خدمة المجتمع بأبها (بنات) (دليل القبول، ١٤٢٩هـ).

وقد تقدمت الجامعة في ١٤٢٩هـ بتصور لإعادة هيكلة العديد من الكليات حيث يراعى احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية في مختلف المجالات، وتحوي هذه الهيكلة إضافة العديد من التخصصات العلمية التي تحتاجها محافظات منطقة عسير على وجه الخصوص، ومراعاة متطلبات التنمية في المملكة العربية السعودية، كما أن هذه الهيكلة مراعية تنويع البرامج ونشر تلك البرامج في مختلف الحاجات المهنية والتطبيقية، ولعل من أبرز ملامح تلك الهيكلة إضافة العديد من الكليات ومنها:

- كلية للعلوم الإدارية والمالية.
- كليات للعلوم والآداب في عدد من المحافظات.

- كليات للعلوم الطبية التطبيقية.
- كليات للعلوم.
- كليات للإدارة والاقتصاد المنزلي.
- كليات للمجتمع للمحافظات ذات الاحتاج.
- تعديل العديد من المسميات للكليات القائمة وفق متطلبات التغيير.

وهذا التوجه بالطبع يحوي العديد من التخصصات الجديدة التي تراعي احتياج مختلف الفئات السكانية.

٣ - عمادة خدمة المجتمع بالجامعة:

تأسست عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر في جامعة الملك خالد عام ١٤٢٠هـ، باعتبارها نافذة تطل منها الجامعة على المجتمع لخدمته باعتبار أن خدمة المجتمع وظيفة رئيسة من وظائف الجامعة الهادفة إلى التعرف على احتياجاته وتطلعاته المستقبلية كي تترجم إلى برامج ومناشط تدريبية وتطبيقية تصاغ على أسس علمية.

الهيكل الإداري:

يتكون الهيكل الإداري للعمادة من:

- مكتب عميد خدمة المجتمع والتعليم المستمر (موظف متعاقد).
- الشؤون الإدارية (موظف رسمي).
- الشؤون المالية (موظف رسمي + موظف متعاقد).
- وحدة متابعة البرامج (لا يوجد موظفين).

برامج وأنشطة العمادة:

تقدم العمادة العديد من البرامج القصيرة والطويلة من أبرزها:

أولاً: الدورات القصيرة:

دورات منتظمة من أبرزها:

- دورة استخدام الحاسب الآلي في الأعمال المكتبية.
- دورة برنامج التربية (معارف سابقاً).
- دورة تنمية مهارات اللغة العربية.
- دورة الحاسب الآلي المكثفة.

دورات مطلوبة لعدد من القطاعات، من أبرزها:

- تشخيص وعلاج صعوبات التعلم.
- إدارة الجودة الشاملة للدوريات الأمنية بعدد من المناطق.
- برنامج التدريب الوظيفي في مهارات اللغة العربية لمديري وموظفي الإدارات والمؤسسات الحكومية والأهلية بمنطقة عسير.

ثانياً: برامج الدبلومات الجامعية التطبيقية:

- دبلوم علوم الحاسب الآلي التطبيقي (برمجة تطبيقية).
- دبلوم علوم الحاسب الآلي التطبيقي (برمجة أنظمة معلومات).
- دبلوم علوم الحاسب الآلي التطبيقي (إدارة خدمات الإنترنت).
- دبلوم علوم الحاسب الآلي (تقنية الشبكات).
- دبلوم العلوم الإدارية التطبيقي (إدارة مكتبية).
- دبلوم العلوم الإدارية التطبيقي (محاسبة حكومية).
- دبلوم العلوم الإدارية التطبيقي (إدارة شؤون موظفين).
- دبلوم العلوم الإدارية التطبيقي (محاسبة تجارية).

ثالثاً: برامج الدبلومات العالية:

- دبلوم التربية العام.

- الدبلوم المهني في التربية الخاصة مسار (إعاقة عقلية).
- دبلوم التوجيه والإرشاد النفسي.

رابعاً: برامج الدبلومات من خلال الاستشارة الأكاديمية:

- دبلوم الأشعة.
- دبلوم التمريض.
- دبلوم الصيدلة.
- برنامج الحاسب الآلي التطبيقي.
- إدخال البيانات ومعالجة النصوص.
- استخدام الحاسب في الأعمال المكتبية.

في ضوء العرض المختصر لجامعة الملك خالد وعمادة خدمة المجتمع بها يتضح الآتي:

١ - التوسع الأفقي في عدد الكليات وزيادتها خلال عمر الجامعة الذي لا يتعدى عشر سنوات.

٢ - تنوع التخصصات والمسارات العلمية التي تخدم المجتمع من خلال التعليم والتعلم سواء في الدبلومات لكليات المجتمع أو البكالوريوس في أغلب الكليات أو الدراسات العليا في عدد من التخصصات.

٣ - الحاجة لوجود شراكة فعلية وقوية مختلفة مع هذه الكليات لخدمة المجتمع ببرامج غير البرامج المنهجية المعروفة وعمادة خدمة المجتمع هي الجهة الوحيدة المخولة بالإشراف وتنظيم مختلف البرامج والمناشط التي تمس حاجات المجتمع.

٤ - يلاحظ وجود عدد من البرامج والدبلومات العالية والمتوسطة أو بعض الدورات التي تخدم بعض الجهات أو الأفراد.

٥ - الهيكل الإداري لعمادة خدمة المجتمع والإمكانات الإدارية والمالية والقوى البشرية محدودة لا تمكنها من إيجاد تنسيق فعال مع مختلف كليات الجامعة التي تتعدى (٣٥) كلية وفي محافظات متنوعة، كما لا يمكنها من التخطيط الحالي أو المستقبلي لخدمة حاجات ومتطلبات المجتمع.

منهجية إعداد استراتيجيات عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر:

تقوم الفكرة الأساسية لوضع الاستراتيجيات، وبناء الخطط الإستراتيجية لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر على اتباع منهجية أساسية تقوم على صياغة الرؤية المستقبلية، والرسالة، والأهداف الإستراتيجية، والتوجهات المستقبلية، وذلك بنظرة شاملة تتناول كافة الجوانب الخاصة بخدمة المجتمع، وما يرتبط به مع مراعاة أبعاد الحاضر والمستقبل بشكل أساسي، وذلك على ضوء ما للبيئة الداخلية والخارجية من السلبيات والإيجابيات التي يمكن أن تدعم أو تؤثر سلباً في مسيرة التوجه الاستراتيجي المستقبلي وسيركز على الجوانب التالية:

- تحديد القضايا الإستراتيجية.
- رسالة عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
- تحليل العوامل المؤثرة في قطاع خدمة المجتمع (داخلية وخارجية).
- مسلمات التوجه الاستراتيجي لوظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر.
- استراتيجيات التنفيذ المقترحة لتفعيل خدمة المجتمع والتعليم المستمر.

تحديد القضايا الإستراتيجية الملحة:

سيتم تناول عدد من القضايا الإستراتيجية الملحة التي تـرتبط بوظيفـة خدمـة المجتمع والتعليم المستمر، وتتطلب أولوية الاهتمام بها في قضايا التطوير، ومن أبـرز القضايا الإستراتيجية:

- تطوير وتحديث الجانب التنظيمي للعمادة بما يتوافق مع أدوارها المستقبلية.
- تحقيق الجودة في برامج خدمة المجتمع والتعليم المستمر بما يحقق أهـداف ومتطلبات المؤسسات المجتمعية، ومعايير الجامعة.
- التوسع في توفير برامج في مجال الخدمات التعليمية والتدريبيـة، وبـرامج التعليم المستمر.
- الشراكة الإيجابية بين الجامعة وقطاعات العمل والأفراد.

رسالة العمادة:

خدمة المجتمع بكافة شرائحه وتطوير وتسهيل سبل التعلم المستمر والمساهمة في نشر المعرفة الإنسانية، وإعداد القوى البـشرية والقيـادات الواعيـة، والاسـتفادة القصوى من كافة إمكانات الجامعة البشرية والعلمية لتلبية احتياجات المجتمع، وتفعيـل التدريب للمؤسسات الحكومية والتجارية والصناعية لتحقيق جـودة ونوعيـة وسـمعة متميزة، والتركيز على التعلم المستمر.

تحليل العوامل المؤثرة في قطاع خدمة المجتمع:

تعتبر معرفة ومحاولة حصر وإدراك العوامل والمحددات من الدعائم والمتطلبات الأساسية لبدء أي جهد استراتيجي، وهناك عدد من مداخل التخطيط الاستراتيجي التـي تستخدم من أجل النظرة الشمولية والموضوعية، ويمكن الاسـتناد فـي هـذا التوجـه الاستراتيجي على استخدام تحليل سوات (Swot) إذ يمكن تحليل العوامل المـؤثرة فـي

قطاع خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وتحليل مصادر القوة ونقاط الضعف والحرص على تشخيصها على المستوى الداخلي والخارجي.

العوامل ذات العلاقة بالبيئة الداخلية:

يقصد بالبيئة الداخلية بيئة العمل داخل خدمة المجتمع وداخل جامعة الملك خالد، والبيئة الأكاديمية تضم العديد من العوامل الإيجابية الحالية والمستقبلية، وعدد من المعوقات السلبية، وسيتم تناولها باختصار على النحو التالي:

أ - العوامل الإيجابية:

تتركز العوامل الإيجابية بالبيئة الداخلية في الجوانب التالية:

- تكون لدى قطاع خدمة المجتمع والتعليم المستمر على مدار ثمان سنوات مضت ومنذ إنشائه عام ١٤٢٠هـ رصيد من المعرفة والخبرة في بعض مجالات خدمة المجتمع.
- يوجد حرص جاد من إدارة الجامعة على تحقيق الجودة بالدرجة الأولى ومعقولية التكاليف المالية مقارنة بغيرها في بعض المؤسسات المماثلة.
- جميع البرامج التي تقدم وخصوصاً في الدبلومات التطبيقية والعالية معترف بها من الجهات الحكومية ذات العلاقة بالتوظيف.
- يوجد تنويع في البرامج التي تقدم لخدمة المجتمع حيث يراعى الاحتياجات، فهناك برامج تأهيلية بعد الثانوية برامج للدبلومات العالية بعد الجامعة، أضف إلى ذلك عدد من الدورات التي تحقق بعض رغبات شرائح من المجتمع بالمنطقة الجنوبية.

- يوجد لدى الجامعة عدد كبير من الكليات العلمية والطبية والمهنية والتربوية المتعاونة والتي ستتعاون في تنفيذ برامج أكثر تخصصية لخدمة المجتمع.
- إشراف عمادة خدمة المجتمع على كافة البرامج والدورات في جميع كليات جامعة الملك خالد التي تتواجد في عدد كبير من مدن ومحافظات منطقة عسير.
- وجود المدينة الجامعية المصغرة بمدينة أبها إذ تتوافر فيها إمكانيات تدريبية ومعملية ستدعم فعاليات برامج خدمة المجتمع من خلال منظومة الكليات الجامعية والعمادات التي ستتكامل أعمالها بصورة أفضل.
- توجه جيد لدى بعض كليات البنات المنتشرة بمنطقة عسير للقيام بتنفيذ عدد من الدبلومات المتخصصة.

ب - العوامل والمعوقات السلبية:

- لا يوجد هيكل تنظيمي متكامل يدعم العمادة في تنويع برامج وشراكتها مع مختلف مؤسسات المجتمع.
- عدم وجود إمكانية ومخصصات مالية تدعم عمادة خدمة المجتمع للقيام بأعمالها.
- لا توجد لوائح منظمة ودقيقة للعمادة سواء كانت مالية أو إدارية، أي لا يوجد لائحة مالية منظمة وصلاحيات في يد العمادة ونظام معلومات مالي.
- الافتقار إلى قدرات وكفاءات بشرية متخصصة في مختلف أدوار خدمة المجتمع وخصوصاً تلك المتمكنة في تطوير الشراكة وتسويق البرامج والعاملين الحاليين في غالبهم موظفين بعقود أو على بند الأجور.
- غياب الروابط الوثيقة بين عمادة خدمة المجتمع والمؤسسات الإنتاجية.

- لا يوجد آليات اتصال منظمة ومتفق عليها بين عمادة خدمة المجتمع ومؤسساته.
- لا يوجد مخصصات مالية تخصص لبحوث تطوير خدمة المجتمع.
- عدم توفر معلومات عما تحتاجه المؤسسات الإنتاجية والخدمية من خدمات في مجالات التدريب والبحوث والاستشارات.
- عدم تناسب البرامج المقدمة مع احتياجات المجتمع بكافة قطاعاته.
- ضعف التعاون والتنسيق بين العمادة وكليات الجامعة المختلفة الأمر الذي يبرز الحاجة إلى رفع مستوى الاستجابة المتبادلة والتعاون بين الكليات والعمادة فيما يخص برامج خدمة المجتمع.
- يحتاج غالبية العاملين بعمادة خدمة المجتمع وكذلك المنسقين إلى تدريب في تطوير وتنمية معلوماتهم في مجالات خدمة المجتمع، وأساليب التعامل مع الأفراد والمؤسسات وبصفة عامة يجب الاهتمام بالتأهيل من خلال التدريب عن الشراكة وخدمة المجتمع وإدارة الجودة وإدارة التعامل مع الأفراد وغيرها من مجالات التدريب لرفع فاعلية أداء العاملين.
- توجد حاجة كبيرة لفتح برامج جديدة على مختلف المستويات والدرجات العلمية والحرص على تطوير تلك البرامج بشكل دوري.
- الحاجة الماسة لترسيخ وتعميق مفاهيم الإدارة المرنة لقطاع المجتمع والتعريف بأهمية دور عمادة خدمة المجتمع على المستوى الشخصي والإقليمي والوطني والترويج لبرامج خدمة المجتمع لاجتذاب وتحقيق رغبات ذوي الاحتياجات المختلفة في ضوء التنافس مع عمادات وجهات أخرى داخلية وخارجية.

- غياب الأدلة الإرشادية لبعض برامج خدمة المجتمع.
- الافتقار إلى خطط فعلية تشخص برامج وجوانب الشراكة مع المؤسسات المجتمعية.

العوامل ذات العلاقة بالبيئة الخارجية:

يقصد بالبيئة الخارجية هنا تلك العوامل والمؤثرات الخارجية عن نطاق جامعة الملك خالد على وجه العموم، وعمادة خدمة المجتمع على وجه الخصوص، وهو المجتمع بأفراده ومؤسساته العامة والخاصة ووجود العديد من العوامل المؤثرة في نظم خدمة المجتمع مثل التنافسية بين المؤسسات سواء كانت محلية أو عالمية، وهنا فإنه يمكن تقسيم العوامل المتعلقة بالبيئة الخارجية إلى عوامل ذات تأثير إيجابي وعوامل ذات تأثير سلبي على النحو التالي:

أ - العوامل الإيجابية:

يمكن تركيز العوامل الإيجابية بالبيئة الخارجية فيما يلي:

- وجود ضغوط وحاجات من البيئة المحلية على مستوى منطقة عسير إجمالاً وعلى مستوى المملكة عموماً للاستجابة للطلب المتزايد على عدد من برامج الدبلومات قبل الجامعية، وبعد الجامعية.
- وجود رغبات متعددة من الجهات الحكومية في تنظيم العديد من الدورات القصيرة والمتوسطة في عدد من العلوم والتخصصات.
- تزايد أعداد الراغبين في تطوير قدراتهم المهنية والمرشحين للقبول سنة بعد أخرى وبالتالي أعداد المقبولين من الطلاب والطالبات، وهذا يعكس احتياج المجتمع والطلب على برامج للتنمية المستدامة.

- يوجد إقبال على البرامج التربوية وخصوصاً تلك المتعلقة بالتربية الخاصة.
- الكثافة السكانية بمنطقة عسير ومحافظاتها.
- قلة المنافسين في قضايا خدمة المجتمع على مستوى منطقة عسير.
- الميزة السياحية والتجارية لمنطقة عسير وخصوصاً في فترات الصيف.
- رغبة واستعداد بعض القطاعات العسكرية بدعم البرامج والدورات ذات الفعالية والمخططة تخطيطاً سليماً.
- احتياج قطاعات المجتمع لإمكانات الجامعة العلمية (وهذا يشكل رافد مالي إضافي للجامعة).
- اقتناع القيادات والمؤسسات المجتمعية بدور الجامعة في خدمة المجتمع.
- وجود مردود معنوي لا بأس به لبرامج خدمة المجتمع الحالية.
- رغبة عدد من الأساتذة المتخصصين داخل وخارج الجامعة في التعامل والعمل في عدد من برامج خدمة المجتمع.
- الخطة الإستراتيجية لوزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية تدعم قضايا التكامل والترابط بين مؤسسات المجتمع.

ب - العوامل والمعوقات السلبية:

يمكن استقصاء المعوقات والعوامل السلبية في البيئة الخارجية فيما يلي:

- التطور السريع في الجامعات المحلية والعالمية في مجالات وأنماط برامج خدمة المجتمع في ضوء سرعة تنامي تقنية المعلومات والاتصالات والانفجار المعرفي.

- المنافسة والتحدي الحالي وخصوصاً عند انضمام المملكة لمنظمة التجارة العالمية، حيث تظهر بوادر فروع لجامعات إقليمية أو عالمية للعمل داخل المملكة في شتى المجالات ومنها برامج خدمة المجتمع.
- الحاجة إلى رؤية وجهد كبير في توجهات إدارة الجامعة وإعادة تحديد الأهداف طويلة المدى في ضوء العوامل البيئية الداخلية والخارجية التي توصل لعملية شراكة حقيقية مع المؤسسات المجتمعية.
- الحاجة إلى جهد كبير لترسيخ وتدعيم الشراكة بين خدمة المجتمع بالجامعة والبيئة المحلية، وخاصة المؤسسات العامة لكل من القطاع التربوي والصناعي والعمل على بذل جهد فعلي للتوعية ببرامج خدمة المجتمع ونظم الجامعة، وتسويق سمعة طيبة للجامعة والقدرات والإمكانات المتاحة بها.
- بالرغم من وجود إطار للتعاون والتنسيق ببعض عمادات خدمة المجتمع على مستوى المملكة وكذلك الخليج العربي ممثلاً في الاجتماعات الدورية أو عقد بعض ورش العمل، إلا أن تأثير ذلك محدود في مسيرة برامج خدمة المجتمع بالجامعة، وتوجد حاجة لتحقيق المزيد من التنسيق والتعاون في مختلف المجالات.
- منافسة المعاهد الأهلية للجامعة في تقديم برامج لخدمة المجتمع، وكذلك بعض الكليات الخارجة عن تنظيم الجامعة.

مسلمات التوجه الاستراتيجي لوظيفة خدمة المجتمع:

يقوم التوجه الاستراتيجي بقطاع عمادة خدمة المجتمع على عدد من المسلمات التي تعتبر جوانب محددة يجب مراعاتها، والقيام بها عند التحول الاستراتيجي، ولعل من أبرز تلك المسلمات ما يلي:

- يجب أن تعكس خدمة المجتمع بالجامعة حاجات المجتمع الذي تعمل في إطاره، وأن تضع برامجها لمواجهة مختلف حاجاته ومتطلباته وبطريقة وأساليب متنوعة.
- يتطلب التوجه المستقبلي لدور عمادة خدمة المجتمع أسس موضوعة من التخطيط الاستراتيجي الذي يترجم إلى خطط وبرامج تنفيذية واستشراف المستقبل مع الاستفادة من تجارب الماضي وتقدير الوضع الحالي.
- تعتبر الجامعة مؤسسة أكاديمية يحترمها المجتمع بل هي المحرك الأساسي للتنمية الذي لا يمكن تقليص دورها، وبالتالي فهي جهاز هام في إحداث التغير المخطط في المجتمع، وخدمة المجتمع تمثل أحد الوظائف الرئيسة للجامعة حيث يقع عليها العبء الأساسي في تحقيق ذلك من خلال التعامل مع تحديات الحاضر، وإحداث التطوير المستمر لمواكبة متغيرات ومتطلبات المستقبل.
- للربط الوثيق بين الجامعة ممثلة في خدمة المجتمع وبين مؤسسات المجتمع دور كبير في التنمية الشاملة حيث ينعكس ذلك على كل منهما في الجانب التطويري والتبادلي.
- يتطلب العصر الحالي الاستجابة والتفاعل مع المتغيرات والمستجدات وخاصة تطورات تقنيات المعلومات والاتصال وإدارة المعرفة وتنظيمها، وهذا في حد ذاته مسلمة تتطلب المجاراة السريعة لتلك التطورات.
- إن التطوير الطبيعي لخدمة المجتمع والتعليم المستمر تقوم على الشراكة في مجال التعليم للبرامج والتدريب والاستشارة والإشراف الأكاديمي والمشاريع البحثية، مما يجعل محطتها الأخيرة تتمثل في إيجاد بنية تنظيمية متكاملة لقطاع خدمة المجتمع.

- يوجد تزايد ملحوظ في الطلاب الملتحقين بالجامعة في مختلف التخصصات، وبالتالي يظهر زيادة ممن لديهم الرغبة في تطوير قدراتهم بعد الجامعية الأولى، كما يوجد تزايد الرغبات ممن هم على رأس العمل في مختلف المؤسسات وبالتالي تصبح الإشكالية في كيفية مواجهة هذه الزيادة وتلبيتها بالتوسع في البرامج والدبلومات والدورات التطبيقية.
- لا يمكن للجامعة المنتجة والعصرية أن تغيب عن مجتمعها، وبالتالي يتعين على الجامعة ممثلة في خدمة المجتمع محاولة القضاء على العزلة بينها وبين المجتمع المستهدف.

استراتيجيات تنفيذ الخطة:

لكي يؤدي التخطيط الاستراتيجي دوره في وظيفة خدمة المجتمع بالجامعة، فلابد من استراتيجيات متكاملة لتحقيق أهداف خدمة المجتمع، ومن هنا يمكن النظر لتطوير خطة استراتيجية لخدمة المجتمع والتعليم المستمر من منظور يراعي القضايا الإستراتيجية الملحة التي ترتبط بوظيفة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الملك خالد، وتحديداً تقترح الخطة الاستراتيجيات التالية:

الإستراتيجية (١): تطوير الجانب التنظيمي والهيكلي لعمادة خدمة المجتمع:

ويقصد بهذا دعم البنية التنظيمية للعمادة من خلال إعادة هيكلتها وتهيئة مناخها التنظيمي الداخلي ليمكنها للقيام بالأدوار المأمولة منها، وبالتالي فالعمادة تحتاج إلى عدد من القنوات والأقسام والشعب التي تركز اهتمامها بزبائن الجامعة ويتمثل ذلك في الآتي:

١ - تشكيل مجلس استشاري للعمادة:

إذ يجب تشكيل مجلس استشاري بصفة دورية على الأقل كل سنتين بقرار من مدير الجامعة، وبناءً على توصية من وكيل الجامعة وعميد خدمة المجتمع والتعليم المستمر، يضم في عضويته عدداً من الأعضاء من داخل العمادة وخارجها يختص بما يلي:

- اقتراح الخطط والاستراتيجيات التي تمكن من تحقيق أهداف عمادة خدمة المجتمع وتطويرها.
- دراسة مشكلات النشاط الإنتاجي ودور الخدمات والبحث في حلها.
- وضع الإجراءات التنفيذية للبرامج والدورات التي تقوم بها عمادة خدمة المجتمع.
- اقتراح السياسة العامة لتنظيم المؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بخدمة المجتمع.
- متابعة البرامج التدريبية وتقويمها وتطويرها.
- إعداد خطة سنوية للقبول والتسجيل بالبرامج التدريبية وفق جدول زمني وتنفذ حسب الحاجة.
- تحديد البرامج التدريبية وتنفيذها بالتنسيق مع الكليات المعنية بالجامعة.
- تقدير التكاليف الإجمالية لكل برنامج تدريبي في ضوء النفقات التشغيلية وتسويق البرامج.

٢ - دعم الهيكل التنظيمي بصف قيادي ثاني من خلال:

- استحداث وظيفة بمسمى وكيل العمادة، وكذلك وكيلة العمادة، حيث يقومان بمعاونة العميد في الإشراف على العمادة في مركزها والإشراف من قبل الوكيلة في الجزء الخاص بشطر الطالبات، وهاتين الوظيفتين يتبع كل منهما الوحدات التالية:

- وحدة القبول والتسجيل: إذ يجب أن يكون هناك وحدة للقبول والتسجيل تخول بالقيام بالعمليات التالية:

- عمليات التسجيل من حيث إعداد ما يتعلق بها والجداول وإعدادها وتعديل وفتح وإلغاء الشعب.

- عمليات القبول من حيث إعداداته ومواعيده وسياساته والامتحانات والكليات والبرامج والتخصصات والتقويم الأكاديمي وقبول الطلبات سواء مباشرة أو إلكترونياً أو تغييره أو إلغاؤه.

- عمليات الشؤون الطلابية ذات العلاقة بمعلومات الطلاب، وتعديل الأسماء، وتأجيل القبول، وتعديل المعلومات، والإفادة بالقبول، والإفادة بالانسحاب، والطلبة المقبولين حسب أنظمة الدبلومات المختلفة التطبيقية وغير التطبيقية. وهذه العمليات تحتاج لقوى بشرية لديهم القدرة والاستعداد وتدريبهم على هذه العمليات.

- وحدة البرامج: حيث تكون مسؤولة عن متابعة وتنفيذ البرامج العالية والدبلومات التطبيقية في مختلف التخصصات الطبية والهندسية والإدارية والحاسوبية والتربوية، ويتطلب توافر خبراء متخصصين لتفعيل مختلف البرامج وتوثيق شراكة قوية بين العمادة والكليات وفق رؤية قصيرة وطويلة المدى.

- وحدة التدريب والمراكز: حيث تركز مهام هذه الوحدة على تنفيذ خطة التدريب السنوية أو الفصلية أو الدورية، وتقوم بمتابعة وتنفيذ جميع خطط التدريب، وتنسيق عملية توزيع المدربين، ومتابعة التطورات المعاصرة في تقنيات الأداء البشري، وتقنيات التدريب، ويتطلب لهذه الوحدة توافر أخصائيين وباحثين ومراقبين تدريب، كما تختص الوحدة بمتابعة المراكز في مختلف المحافظات في منطقة وبيئة الجامعة.
- وحدة التسويق والتعاون الخارجي: وهذه الوحدة تقوم بتخطيط وتسويق البرامج التي يمكن أن تقدم للمجتمع ومتابعة المستجدات والتطورات والحاجات، ويجب أن يركز اهتمامها بزبائن الجامعة والقيام بإجراء مسوحات بيئية كاملة يمكن الاستناد عليها في وضع التوجهات المستقبلية وتحديد نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات.
- وحدة التعليم الموازي: وهذه الوحدة تركز على برامج التعليم المستمر ودراسة البرامج التي يزداد عليها الطلب وحاجة السوق الماسة لمخرجات هذه التخصصات، حيث يتاح المجال للطلاب والدارسين الدراسة بمقابل مادي وبنفس المناهج التي يدرسها الطلاب الأساسيين، ومراعاة شروط ومعايير القبول في البرامج أي مراعاة قبول الطلاب والدارسين خارج العدد المحدد بنظام المفاضلة.

٣ - تنظيم الشؤون الإدارية والمالية من خلال:

إبقاء مسمى وظيفة مدير الإدارة الموجود حالياً ومراعاة أن يتبعها الوحدات التالية:

- شؤون الموظفين: وتهتم بإدارة شؤون موظفي العمادة من حيث التعيين والاستقطاب والمتابعة والتطوير حسب الاحتياج والإجازات والترقيات.
- الاتصالات الإدارية: من خلال تطوير نظام إلكتروني متكامل لأعمال السكرتارية والاتصالات وتطبيق نظم المعلومات الحديثة والأجهزة والمراسلات الإلكترونية

والأرشفة والفهرسة العامة والإلكترونية، وتطبيق النظم الحديثة في أمـن وسـلامة الوثائق، وقواعد البيانات، وإدارة المكاتب والخدمة الإلكترونية.

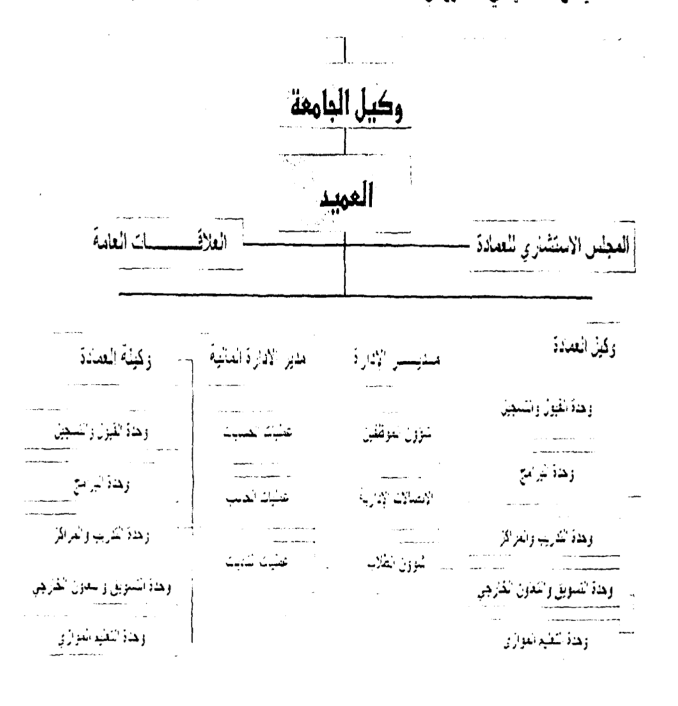
- شؤون الطلاب: وتختص بالخدمات الطلابية وما يحتاجه الطلاب من تعاريف ومشاهد وإجراءات تسجيلية.
- إعادة تنظيم الشؤون المالية لتراعي وجود:

– مدير الإدارة المالية: ليقوم بالإشراف على كافة الأعمال المالية من إعداد بيانات وتقارير الإيرادات والمصروفات وفتح الـدفاتر المحاسـبية وتحديـد عمليـات التحصيل والصرف والمشتريات والتكليف بالأعمال والرقابة المالية قبـل وبعـد الصرف والقواعد المالية المنظمة لنشاطات العمادة، ويتبع مدير الإدارة الماليـة الوحدات التالية:

  - عمليات الحسابات: إذ تتولى استقبال الشيكات المعـادة وإعـداد الكـشوف بالمبالغ المستردة والعهد والسلف والحسابات الجارية والحوالات اليوميـة العامة والصندوق.
  - عمليات الحاسب وتدقيق الرواتب: من خلال تـدقيق المعـاملات الخاصـة بالصرف للتأكد من سلامة المستندات وتفعيل نظام يتوافق مع قدرات التقنية المالية الحديثة.
  - عمليات التأديات: حيث يقوم بتدقيق كافة المعـاملات الخاصـة بالـصرف، والتأكد من سلامة المستندات طبقاً للـوائح التعليمـات الماليـة، وترميـز المعاملات والاستعلام عن توافر البنود وتخصيص المبالغ.

ويمثل الهيكل التنظيمي التالي ملخصاً للإستراتيجية الأولى الموسومة بتطـوير الجانب التنظيمي والهيكلي لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وهذا هـو الهيكـل المقترح في ١٤٢٩/٥/٦هـ.

الهيكل التنظيمي المقترح في ٦ ٥ ١٤٢٩هـ لعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر



تطوير نظام مالي وإدارة إلكتروني مستقل:

يتطلب إنشاء نظام مالي وإداري للعمادة بما يخدم تنفيذ مهامها المنوطة بها تعليمياً وتدريبياً من خلال:

١ - شمولية البرنامج أو النظام وترابطه بما يكون قاعدة بيانات عامة للعمادة سواء كان ذلك في جوانب التعليم أو التدريب أو الخدمة، وبما يخدم جميع وحدات عمادة خدمة المجتمع وفق أحدث التقنيات ومعايير الجودة النوعية والأمنية.

٢ - أن يكون النظام سهل التطبيق وأن يكون له جميع المتطلبات للوحدات من مدخلات ومخرجات تساعد في دقة البيانات وعدم تكرارها، والتركيز على أقل التكاليف ومراعاة إلحاقه بالتقنيات العالمية الآمنة.

٣ - أن يخدم النظام جميع ما هو ملحق بالعمادة من مراكز وبرامج ومعامل أو قاعات، وكذا وضع جميع الضرورات المستقبلية ومراعاة المتطلبات المستقبلية للتعليم واحتياجاته.

٤ - تحديد ضوابط مالية وإدارية يمكن من خلالها الوضوح في إيرادات ومصروفات العمادة، ومراعاة إعداد بيانات وتقارير للإيرادات والمصروفات وتحديد أوجه الصرف، وصلاحيات التكاليف والمشتريات ومكافآت مقدمي البرامج غير ذلك من القضايا التفصيلية التي يجب أن تراعى عند وضع النظام المالي والإداري.

الإستراتيجية (٣): مراعاة قيم ومنطلقات تحقيق الجودة:

- الالتزام بأرقى المعايير المهنية في تقديم وطرح البرامج لضمان التميز في الجودة والتأكيد على المتابعة والتعليم المستمر لأنشطة وبرامج العمادة

والمراكز التابعة لها للوصول للأفضل والذي يحقق احتياجات المجتمع السعودي.

- التركيز في البرامج التي تقدمها العمادة أو تشرف عليها أو تتعاون مع أي مؤسسة في تنظيمها على التميز والجودة كهدف رئيس من أهداف جامعة الملك خالد وخدمة المجتمع بها.
- أن تكون الرسوم الدراسية تتفق مع رؤية الجامعة التي تؤكد على أن أي برنامج موجه للطلاب والطالبات لابد أن تكون مناسبة ومراعية لإمكاناتهم على أن لا يؤثر ذلك على الجودة لأي برنامج.
- مراعاة المعايير التعليمية والتدريبية في البرامج بما يتوافق مع متطلبات المجتمع من جهة وبما يحقق الاعتراف بتلك البرامج من جهة أخرى.
- إنشاء برنامج أكاديمي خاص بالطلاب التابعين لعمادة خدمة المجتمع بما يستوعب طلاب الدبلومات الجامعية التطبيقية والدورات بمختلف أنواعها الطويلة والقصيرة وذلك على المدى القصير والطويل حتى يتكون قاعدة معلومات متكاملة.
- تجهيز قاعات ومعامل خاصة بالعمادة لتنفيذ مختلف البرامج والدورات، وإعطاء العمادة صلاحية الكليات في التعاقد مع أعضاء هيئة تدريس أو مدربين ذوي خبرة كافية في مجال خدمة المجتمع.

الإستراتيجية (٤): بناء واستحداث برامج تعليمية وتدريبية تدعم الشراكة مع المجتمع:

- التخطيط لتنفيذ بعض برامج التعليم الموازي كمرحلة تجريبية وخصوصاً في مجال الدراسات العليا القائمة حالياً وخصوصاً تلك البرامج التي قطعت شوطاً لا بأس به وتكون لدى بعض الكليات خبرة جيدة وهكذا سيستمر التدرج في بقية البرامج ذات الأولوية لاحتياج المجتمع.
- التوسع في تنظيم عدد من برامج الدبلومات سواءً في مجالات الحاسب أو العلوم الصحية أو برامج السنة التأهيلية للأقسام العلمية مثل السنة التحضيرية لأقسام الهندسية، أو دبلومات أخرى في التسويق، ونظم المعلومات، أو البرامج الصيفية ذات العلاقة بالسياحة.
- وضع خطة سنوية للدورات القصيرة وتجهيز النشرات الخاصة بها بداية كل سنة دراسية والإعلان عنها ونشرها وإيصالها لمختلف المؤسسات الخاصة والعامة.
- تشجيع وتفعيل طرق التعليم والتدريب عن بعد كالتعليم الإلكتروني، والتعليم المدمج لمسايرة التوجه الحديث في المعرفة مع مراعاة تطوير القدرات التقنية والبشرية داخل العمادة ذاتها وكذلك في مختلف الكليات.
- تنويع الشراكة لتأخذ في الاعتبار جوانب التعليم والتدريب التعاوني، والإشراف الأكاديمي والتشغيل الذاتي، والاستشارات المهنية، والمحاضرات العامة، والمحاضرات التخصصية، وبرامج الدراسة الصيفية، وورش العمل،

والندوات، وإنتاج الوسائل التعليمية والإلكترونية ذات العلاقة بالحقائب التعليمية أو التدريبية.

- استضافة وترتيب لقاءات في العمادة مع عدد من مسؤولي التدريب والتطوير وخصوصاً تلك المؤسسات المدنية والعسكرية.
- بناء نظم معلومات دقيق عن إمكانات العمادة والجامعة سواءً تلك الإمكانات العلمية أو التدريبية أو الاستشارية.

الإستراتيجية (٥): نهج برنامج عضو هيئة تدريس لكل مجال:

وهذه الإستراتيجية تهدف إلى:

- تفعيل الشراكة المؤسسية والفردية والتعاون المتبادل بين الجامعة والمجتمع.
- الاستفادة من القدرات المعرفية في المجالات التخصصية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة لخدمة المؤسسات المجتمعية.
- تفعيل الاستفادة من ثقافة التجديد والتميز التي ينهجها عضو هيئة التدريس كوسيط معرفي هام لتطوير إمكانات المؤسسات المجتمعية.
- وجود ثقة متبادلة بين الجامعة ومحيطها مما يسهم في طرح مشروعات مشتركة تعود بالنفع على الجميع.
- الإسهام في حصول جهاز خدمة المجتمع على منح وكراسي ضيوف شرف بمؤسسات القطاع الخاص، بهدف الوصول للشركات والمؤسسات وبناء مذكرات تفاهم في عدد من الجوانب البحثية والتدريبية.

الإستراتيجية (٦): الوصول إلى الأفراد في مناطقهم وخصوصاً العنصر النسائي:

ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

- تفعيل وإنشاء عدد من المراكز تغطي مختلف المحافظات بمنطقة عسير وعلى الأخص محافظات (بيشة – محايل عسير – ظهران الجنوب – النماص).
- التشغيل المختلط لنشاطات العمادة إما من خلال التشغيل أو عقود الشراكة مع مؤسسات القطاع الخاص المتمكنة من التدريب.
- تعميم جميع البرامج في مختلف وحدات ومراكز خدمة المجتمع بحيث تتاح المرونة للمستفيد أحقية التنقل بين هذه المراكز إذا دعت الحاجة لذلك.

الإستراتيجية (٧): تفعيل الجانب الثقافي والتنويري والإعلامي:

ويمكن أن يتم ذلك من خلال:

- تفعيل دور العمادة لتنطلق من الاستجابة للفعاليات التي تحدث بالوطن أي ربط الأفكار بالأحداث المهمة.
- تطوير دور العمادة في التنوير الصحفي للمؤسسات والأفراد الإعلامي وتنظيم معارض وملتقيات.
- إعداد برامج إعلامية.
- تصوير ومونتاج وتصميم جرافيكس.
- توثيق إعلامي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١ - السنبل، عبد العزيز، وعبد الجواد، نور الدين (١٤١٤هـ)، الأدوار المطلوبة من جامعات دول الخليج العربية في مجال خدمة المجتمع، الرياض، مكتب التربية لدول الخليج.

٢ - سعد الدين، محمد منير (٢٠٠٧م)، الجامعة وخدمة المجتمع: تجارب لبنانية، المؤتمر السادس: التعليم العالي ومتطلبات التنمية، نظرة مستقبلية، جامعة البحرين، كلية التربية.

٣ - حسن، أميرة محمد (٢٠٠٧م)، نحو توثيق العلاقة بين الجامعة والمجتمع، المؤتمر التربوي السادس: التعليم العالي ومتطلبات التنمية، نظرة مستقبلية، جامعة البحرين، كلية التربية، المجلد الأول.

٤ - الشهاري، شرف (٢٠٠٧م)، سبل تقوية العلاقة بين الجامعة والمجتمع، المؤتمر التربوي السادس: التعليم العالي ومتطلبات التنمية، نظرة مستقبلية، جامعة البحرين، كلية التربية، المجلد الأول.

٥ - عابدين، محمود عباس (٢٠٠٧م)، قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

٦ - الزهراني، سعد (١٤١٦هـ)، التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية.

٧ - جامعة الكويت (٢٠٠٧م) الأهداف الإستراتيجية، مركز نظم المعلومات على الرابط: http://www.kwku/about2-ar.php

٨ - الهلالي، الشربيني (٢٠٠٦م)، التخطيط الاستراتيجي وديناميكية التغيير في

النظم التعليمية، جامعة المنصورة، المكتبة العصرية.

٩ - جامعة الملك خالد (١٤٢٧هـ)، التقرير السنوي، إدارة الدراسات والمعلومات.

١٠- جامعة الملك خالد (١٤٢٩هـ)، دليل القبول، عمادة القبول والتسجيل.

١١- عمادة خدمة المجتمع (١٤٢٩هـ)، موقع عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، إدارة البرامج.

١٢- جامعة عين شمس (٢٠٠٧م)، الخطة الإستراتيجية لجامعة عين شمس في ضوء توكيد الجودة والتحسين المستمر.

١٣- جامعة عين شمس (٢٠٠٧م)، كتاب جامعة عين شمس.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Bonnie, J., (2004), Unit mission and goals workforce services and continuing education division. http://translategoogle.com/translate-t?longpair=en/ar
2. Bryson, J. (1995), Strategic planning for and nonprofit organization, A Guide to strengthen and sustaining organizational achievement. By: Joosey-Bass, San Francisco.
3. Oklahoma State University System (2008), Oklahoma State University – OKC continuing education http://system.okstate.edu/planning/plans-ac-conted.php.
4. Steiner, G. (1979), Strategic planning, What every manager must know, New York.
5. Strategic Plan for U W (2002-2007), Division of continuing studies, http://www.dcs.wisc.edu/about-us/strategic.htm
6. The California State University (1997), Strategic plan for community service learning at the California State University.

http://www.calstate.edu/csl/iniciatives/strategy-plan-97.shtms.pp:1-5.

7. University of Iowa (2000-2005), Division of continuing education, Strategic Plan. http://translate.google.com/translate.t?longpair=enar
8. University of Nebraska (2005), College of Public Affairs and Community Service. http://www.unonoha.edu/cpacs/about-cpaces.php

ثالثاً: المراجع الأجنبية المترجمة:

1. Allison, M., Kaye, J., (2005), Strategic planning for nonprofit organizations, by compass point nonprofit services, San Francisco.
ترجمة: مروان الحموي، المشروع المشترك بين وزارة التعليم العالي السعودية ومكتبة العبيكان (١٤٢٨هـ).
2. Michae. et. al. (2004), Successful strategic planning, by: Jossey-Bass, San Francisco, A Wiley Co.
ترجمة: نسمة عبد ربه، المشروع المشترك بين وزارة التعليم العالي بالسعودية ومكتبة العبيكان (١٤٢٧هـ).

التخطيط الإستراتيجي كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم الجامعي



دكتور / محمود السيد عباس*

المقدمة:

تواجه المؤسسات التعليمية في الوطن العربي بصفة عامة وكليات التربية بخاصة العديد من التحديات الراهنة منها ما هو على المستوى العالمي مثل الأزمة الاقتصادية والمالية الحالية وكذلك مكانة مؤسسات التعليم الجامعي وترتيبها عل المستوى العالمي والدولي والتي تقتضى ضرورة إعادة النظر فيما تقدمه هذه المؤسسات من مقررات أو أنشطة أو خريجين سواء من حيث الكم أو الكيف. ومن التحديات أيضاً ما هو على المستوى المحلى والتي تتمثل في عدم رضا كثير من المؤسسات العاملة في سوق العمل المحلى عن مستوى خريجي هذه المؤسسات وكذلك طريقة وكيفية إعداده في هذه المؤسسات. وهذا ما دفع العديد من مؤسسات التعليم في الوطن العربي إلى إعادة النظر فى أنظمتها التعليمية قبل الجامعية والجامعية.

ومن هنا بدأ التعليم الجامعى فى كل دول الوطن العربى يشهد اهتماما كبيراً على مختلف المستويات، وتركز هذا الاهتمام على البرامج والمقررات والأنشطة التعليمية التى تقدمها هذه المؤسسات. وقد استدعى ذلك ضرورة تقييم هذه البرامج والمقررات وما يصاحبها من أنشطة من أجل تحقيق الجودة فيها وتعظيم القدرة على المنافسة مع مؤسسات التعليم الجامعى على المستوى العالمى والدولى.

* أستاذ مساعد تخطيط التعليم واقتصادياته كلية التربية – جامعة سوهاج .

وقد أدركت العديد من الدول العربية فى السنوات الأخيرة أهمية الأخذ وتطبيق معايير الجودة والاعتماد والأكاديمى فى مؤسسات التعليم الجامعى كأول الطرق التى تؤدى إلى تحديث البرامج والمقررات والأنشطة بما يتناسب مع المعايير العالمية والدولية وكذلك الارتقاء بجودة أداء التعليم الجامعى فى الوطن العربى.

من هنا بدأت العديد من الدول فى الوطن العربى بعامة ومصر بخاصة فى تطبيق نظام الجودة والاعتماد بها، فمنها من حصل فعلاً على شهادة الجودة والاعتماد وذلك فى العديد من الكليات فى الإمارات العربية المتحدة وفى المملكة العربية السعودية وفى قطر والكويت ومصر وغيرها من الدول العربية والخليجية، ولذلك بدأت الدول الأخرى فى إعادة النظر فى العديد من مكونات العملية التعليمية والتدريسية فيها من أجل القدم للحصول على الجودة والاعتماد.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق العديد من الأهداف منها:

- توضيح مفهوم التخطيط الاستراتيجى وأهميته وفوائده، والفرق بينه وبين التخطيط التقليدى الذى يستخدم حالياً فى مؤسسات التعليم الجامعى.
- توضيح العلاقة بين التخطيط الاستراتيجى كمدخل وبين الجودة والاعتماد الأكاديمى فى مؤسسات التعليم الجامعى .
- شرح مراحل استخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل وأسلوب للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى فى مؤسسات التعليم الجامعى التى تسعى للحصول على الجودة والاعتماد وتتضمن هذه المراحل:

- كيفية إجراء التحليل البيئى (المسح البيئى) Environmental Scan.
- كيفية استخدام نموذج SWOT عند إجراء التحليل البيئى وتوظيف نقاط القوة والضعف وكذلك الفرص والتهديدات داخل هذا النموذج.
- توضيح كيفية وضع وصياغة الرؤية Vision والرسالة Mission للمؤسسات التعليمية التى تسعى للحصول عل الجودة والاعتماد.
- وضع وصياغة الأهداف الإستراتيجية واشتقاقها من التحليل البيئى والرؤية والرسالة.
- وضع وصياغة الخطة الإستراتيجية والتنفيذية اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى.
- إجراءات التقييم والمتابعة والاستمرارية لعملية الجودة والاعتماد الأكاديمى.

أهمية الدراسة:

تأتى أهمية هذه الدراسة من أهمية حصول مؤسسات التعليم الجامعى على الجودة والاعتماد الأكاديمى فى السنوات الأخيرة، وكذلك ضرورة تقديم كل مؤسسة من مؤسسات التعليم الجامعى الخطة الإستراتيجية الخاصة بها والتى تضمن الحصول على استمرارية عمليات الجودة والاعتماد داخل كلياتها المختلفة، ويمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية فى النقاط التالية:

- انتشار ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمى فى جميع الدول العربية فى السنوات الأخيرة.
- المحاولات العديدة التى تبذلها العديد من الدول العربية من أجل تطوير وتحسين الأداء فى مؤسسات التعليم بعامة والجامعى بخاصة.
- قلة الدراسات التى تناولت- على حد علم الباحث- استخدام التوظيف الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى.
- حاجة مؤسسات التعليم الجامعى عند التقدم للحصول على الجودة والاعتماد إلى تقديم خطة إستراتيجية متكاملة تشمل على كل الإجراءات الحالية والمستقبلية التى سوف تقوم بها من اجل تطوير وتحسين الأداء فيها.

مشكلة الدراسة:

مع توجه العديد من الدول العربية إلى الأخذ بنظم الجودة والاعتماد لمؤسساتها التعليمية، تواجه هذه الدول العديد من المشكلات الخاصة بتطبيق نظام الجودة والاعتماد، من هنا تأتى أهمية هذه الدراسة فى أنها تعطى وتوفر نظاماً متكاملاً لتطبيق التخطيط الاستراتيجى كمدخل لحصول كليات التربية على الجودة والاعتماد.

وتدور مشكلة الدراسة فى التساؤل الرئيسى التالي:

"ما المراحل والخطوات المختلفة اللازمة لاستخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى فى مؤسسات التعليم"؟.

وللإجابة على هذا التساؤل الرئيسى يجب الإجابة على التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مفهوم التخطيط الاستراتيجى، الجودة والاعتماد الأكاديمى.
- ما أهمية وفوائد التخطيط الاستراتيجى عند استخدامه كمدخل للحصول على الجـودة والاعتماد الأكاديمى.
- ما المراحل المختلفة للتخطيط الاستراتيجى فى مؤسسات التعليم.

منهج الدراسة:

سوف تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفى التحليلـى باعتبـاره مـن كثـر المناهج مناسبة لطبيعة هذه الدراسة، حيث تعد الدراسة الحالية دراسة نظرية تحليليـة لاستخدام وتطبيق التخطيط الاستراتيجى كمـدخل للحـصول علـى الجـودة والاعتمـاد الأكاديمى.

مصطلحات الدراسة:

١- التخطيط الاستراتيجى Strategic Planning

تستعرض الدراسة بعض المفاهيم والتعاريف للتخطيط الاستراتيجى ثم بعد ذلك يتم التعريف الإجرائى للتخطيط الاستراتيجى الذى تتبناه الدراسة الحالية.

عرف بدراوى التخطيط الاستراتيجى بأنه "ذلك النوع من التخطيط المستقبلى الذى يراعى ما يحيط بالمؤسسة من قوى وعوامل خارجية باعتبار أنها قد تكون ذات تـأثير على المؤسسة"[i].

أما عبد الرازق وغيوش فقد عرفا التخطيط الاستراتيجى بأنه هو العملية التى تتصور بها المنظمة مستقبلها فتضع الإجراءات والعمليات الضرورية لبلوغ ذلك المستقبل، وتوفر الرؤية المستقبلية لأى منظمة عنصرين هامين هما[ii]:

- تحدد للمنظمة الاتجاه الذى يمكن أن تتحرك فيه.
- وضع وتحديد البدائل الذى يمكن التحرك فيها.

وعرفت نيفين التخطيط الاستراتيجى بأنه "عملية مستمرة ومنتظمة يتم فيها اتخاذ قرارات مستقبلية يترتب عليها نتائج مقصودة، ويتم من خلالها كيفية تحقيق النتائج أو الأهداف، وكيفية قياس وتقييم مدى نجاح المخطط فى تحقيق هذه الأهداف[iii].

أما ضياء الدين زاهرفقد عرفا التخطيط الاستراتيجى "منهج نظامى يستشرف آفاق المستقبل التربوى والتعليمى المحتمل والممكن، ويستعد لمواجهتها بتشخيص الامكانات المتاحة والمتوقعة وتصميم الاستراتيجيات البديلة واتخاذ قرارات عقلانية تحقق المستقبل المنشود للمنظمات المختلفة[iv].

أما حجى فيرى التخطيط الاستراتيجى "هو ذلك النوع من التخطيط الذى يستند إلى النظرة المستقبلية للأمور، إذ يعتمد على النتائج المتوقعة من القرارات التى تتخذها الإدارة فى وقت محدد، وهو أيضاً يتعامل مع البدائل المتاحة للإدارة فى المستقبل، كما يتضمن هذا النوع من التخطيط فلسفة الإدارة التعليمية وتوجيهاتها الرئيسية لمختلف القضايا[v].

وعرف أحمد مصطفى التخطيط الاستراتيجى بأنه "عملية مستمرة لتصميم وتطوير خطط تشمل وظائف المنظمة المختلفة، ويقوم التخطيط الاستراتيجى على نظام

المعلومات ووضع القرارات الاستراتيجية على ضوء تقييم مستمر للمتغيرات البيئية والإقليمية والعالمية، وكذا المتغيرات الخاصة بالبيئة الداخلية للمنظمة(vi).

أما دافيد ووالسون David & Wellson فقد عرف التخطيط الاستراتيجي بأنه "التحليل الدقيق للوضع الراهن والعوامل الداخلية والخارجية المؤثرة على المنظمة، مما يؤدى بها إلى إقرار مجموعة من الأهداف الرئيسة والأولويات التى ينبغى العمل على تحقيقها، حتى تتحقق رؤية المنظمة ورسالتها(vii).

وعرف جون ولودميلا John & Lioudmila فقد عرفا التخطيط الاستراتيجي "هو ذلك النوع من التخطيط الذى يركز على وضع قرارات مستقبلية للمنظمة فى ضوء دراسة بيئتها الداخلية والخارجية ويهدف فى النهاية إلى تحقيق غايات وأهداف هذه المنظمات"(viii).

ومن خلال التعاريف السابقة التى تناولت مفهوم التخطيط الاستراتيجي وضع تعريف إجرائى للتخطيط الاستراتيجي بأنه: هو منهج وأسلوب نظامى متكامل يقوم على وضع تصور مستقبلى للمؤسسات التعليمية قائم على دراسة البيئة الداخلية والخارجية لهذه المؤسسات، وكذلك الاهتمام بوضع الخطط والبدائل الاستراتيجية التى تمكن المؤسسات التعليمية من الحصول على الجودة والاعتماد وضمان استمرارية عملية التطوير فى أداء هذه المؤسسات بما يضمن تحقيق رؤيتها ورسالتها الاستراتيجية.

٢- تعريف الجودة Quality

يعرف رشدى طعيمة الجودة بأنها "المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة تلقى قبولاً لدى المستفيدين أو العملاء"(ix).

وعرف البعض الجودة من منظور العملية التعليمية "الوصول إلى مستوى الأداء الجيد، وهى تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات معينة، ويتوقع أن يستوفى مستوى متمكن محدد مسبقاً"(x).

أما مصطفى عبد السميع فيعرف الجودة "مجموعة من الخصائص والمميزات لمنتج أو خدمة ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل العملاء"(xi).

ويعرف الطائى والعبادى الجودة بأنها "تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما، بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات العميل أو المستهلك"(xii).

وتعرف هيلينا Helena الجودة بأنها "تتحقق الجودة عندما تتوافر مجموعة من الخصائص أو الصفات فى المنتج أو الخدمة المقدمة إلى المستفيدين"(xiii).

أما النجار فقد عرف الجودة "مصطلح يشير إلى تلبية حاجات المستفيدين من المنتج الذى تعده المؤسسة، أى مناسبة المنتج للهدف المحدد له"(xiv).

وخلال استعراض التعاريف السابقة يمكننا أن نستنتج أن الجودة هو مصطلح يطلق عندما تتطابق مواصفات وخصائص منتج معين (خدمة- طالب- سلعة) مع احتياجات ورغبات المستفيدين أو المستهلكين.

٣- الاعتماد Accreditation

يعرف رشدى طعيمة الاعتماد "مجموعة من الإجراءات والعمليات التى تقوم بها هيئة الاعتماد من أجل أن تتأكد من أن المؤسسة قد تحققت فيها شروط ومواصفات الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم"(xv).

اما سلامة عبد العظيم فقد عرف الاعتماد بأنه "الاعتراف الذى تمنحه هيئة خارجية أو محلية لمؤسسة ما، إذا كانت تستطيع إثبات أن برامجها تتوافق مع الإجراءات المعلنة وأن لديها أنظمة قائمة لضمان الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية"[xvi].

وعرف كل من بيلى وسرفنس Pillai & Srinivas الاعتماد بأنه "عملية أو نظام اختيارى تقوم به المؤسسة، يهدف إلى الارتقاء بنوعية البرامج والتعليم المقدم فى الكليات والجامعات، وضمان جودة أدائها بصفة مستمرة"[xvii].

وعرف رضا بغدادى الاعتماد "هو سمة تمنح للمؤسسة التعليمة مقابل استيفاء معايير جودة نوعية التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسة التقييم (الاعتماد) التربوية[xviii].

ويعرف آخر الاعتماد بأنه "الإجازة لجهة أو مؤسسة تعليمية للقيام بأنشطة تعليمية بعد أن تتوافر فيها بعض الشروط اللازمة للحصول على هذه الإجازة"[xix].

الدراسات السابقة:

- الدراسات العربية:

سوف يقوم الباحث بعرض الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث وذلك حتى يتضح مدى التطور فى الدراسات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجى.

دراسة همام بدراوى (١٩٩٥)[xx] هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجى فى التربية، واشتملت الدراسة على العديد من المفاهيم المختلفة للتخطيط الاستراتيجى وكذلك عمليات التخطيط الاستراتيجى ومراحله فى التربية، هذا

بالإضافة إلى توضيح الدراسة مبررات وأهمية استخدام التخطيط الاستراتيجى فى التربية، وفى النهاية أوصت الدراسة بضرورة أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل حديث فى مجال التربية ولكن من خلال توفير العديد من المتطلبات اللازمة لنجاح هذا المدخل.

دراسة هند خثيلة (١٩٩٩)[xxi] هدفت هذه الدراسة إلى إمكانية تطبيق التخطيط الاستراتيجى كأسلوب حديث فى إدارة التعليم ما قبل المدرسة فى المملكة العربية السعودية، وأكدت الدراسة إلى أن استخدام التخطيط الاستراتيجى يؤدى إلى تقليل الثغرات الموجودة فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى، ووضحت الدراسة بعض مفاهيم التخطيط الاستراتيجى وأهدافه فى مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى، وقد توصلت الدراسة العديد من النتائج من أهمها: أن استخدام التخطيط الاستراتيجى يؤدى إلى تقليل العديد من الثغرات وجوانب القصور فى أداء مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من العوامل التى تتأثر باستخدام التخطيط الاستراتيجى وتؤثر فى مستوى الأداء الكيفى والكمى للعملية التربوية والتعليمية فى هذه المرحلة، فى النهاية أوصت الدراسة إلى ضرورة وضع خطة استراتيجية تقترب من واقع هذه المرحلة.

دراسة مختار حسين (٢٠٠٢)[xxii] هدفت هذه الدراسة إلى محاولة استخدام وتطبيق التخطيط الاستراتيجى فى التعليم الجامعى المصرى، واشتملت الدراسة على العديد من المفاهيم الخاصة بالتخطيط الاستراتيجى وأهميته ومبررات استخدامه فى التعليم الجامعى، وقدمت الدراسة الخطوات المختلفة للتخطيط الاستراتيجى فى التعليم

الجامعى، وفى النهاية قدمت الدراسة تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجى فى التعليم الجامعى المصرى.

دراسة حسن المبعوث (٢٠٠٣)[xxiii] هدفت هذه الدراسة فى الوصول إلى تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجى من أجل استخدامه فى إدارة مؤسسات التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية، وقد تناولت الدراسة العديد من الموضوعات الهامة مثل الفرق بين التخطيط التقليدى والتخطيط الاستراتيجى عند استخدامهما فى إدارة مؤسسات التعليم العالى، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن النسبة الأكبر فى مؤسسات التعليم العالى فى السعودية ما زالت تستخدم الأسلوب التقليدى فى إدارة نظم التعليم العالى، وأوصت الدراسة بضرورة الأخذ بالتخطيط الاستراتيجى فى إدارة مؤسسات التعليم العالى فى المملكة.

دراسة فاتن عزازى (٢٠٠٤)[xxiv] هدفت هذه الدراسة إلى وضع رؤية استراتيجية لتحديد التعليم الثانوى العام فى مصر، وذلك من خلال مجموعة من السيناريوهات والبدائل الخاصة بالتخطيط الاستراتيجى، وقدمت الدراسة العديد من المفاهيم الأساسية فى الفكر الاستراتيجى، وكذلك تناولت الدراسات المستقبلية من حيث نشأتها وتطورها، وتناولت مفهوم التخطيط الاستراتيجى وبعض نماذجه التى يمكن استخدامها فى تجديد التعليم الثانوى العام فى مصر، واشتملت الدراسة على جانب ميدانى كان الهدف منه جمع الآراء حول الاستراتيجية التى وضعتها الباحثة لتجديد التعليم الثانوى التى قدمتها كنتيجة للدراسة.

دراسة عبد الحميد وقرنى (٢٠٠٥)[xxv] هدفت هذه الدراسة إلى وضع استراتيجية يمكن من خلالها تطوير منظومة إعداد المعلم فى ضوء معايير الاعتماد

الأكاديمى فى بعض الدول التى حصلت عليه، وقد تناولت الدراسة العديد من تجارب الدول فى الاعتماد الأكاديمى، وفى النهاية تم وضع قائمة معايير يمكن من خلالها تطوير منظومة إعداد المعلم فى مصر.

دراسة أحمد عيداروس (٢٠٠٥)(xxvi) **هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتبنى الفيدرالية الإدارية لمؤسسات التعليم من خلال استخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل لفعالية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، واشتملت الدراسة على توضيح العديد من المفاهيم الخاصة بالإدارة المرتكزة إلى المدرسة والتخطيط الاستراتيجى والفيدرالية الإدارية، وفى النهاية قدمت الدراسة تصر مقترح يمكن من خلاله الأخذ بنظام الفيدرالية الإدارية فى مؤسسات التعليم العام فى مصر.**

دراسة ياسر عبد الحافظ (٢٠٠٦)(xxvii) **هدفت هذه الدراسة إلى وضع وصياغة مدخل يقوم على استراتيجية التخطيط الاستراتيجى فى التعليم المصرى، وقد اشتملت الدراسة على العديد من الموضوعات ذات العلاقة بالتخطيط الاستراتيجى منها المفاهيم المختلفة للتخطيط الاستراتيجى، وأهميته وخصائص التخطيط الاستراتيجى، وقدمت الدراسة بعض صيغ التخطيط الاستراتيجى وأشكاله ومصفوفاته، وفى النهاية قدمت الدراسة نموذج للتخطيط الاستراتيجى الذى يمكن من خلال زيادة فاعلية التعليم فى مصر.**

دراسة إبراهيم محمد (٢٠٠٦)(xxviii) **هدفت الدراسة إلى إمكانية استخدام التخطيط الاستراتيجى كأسلوب لإدارة مشروعات تعليم الكبار، وقد قدمت الدراسة مفهوم تعليم الكبار وكذلك مجالاته المختلفة، ثم بعد ذلك تناولت الدراسة مفهوم التخطيط الأستراتيجى**

وأهميته وخصائصه، وفى النهاية وضعت الدراسة نموذجاً تطبيقياً للتخطيط الاستراتيجى على مشروع افتراضى فى تعليم الكبار.

دراسة ماهر حسن (٢٠٠٨)[xxix] كان الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو استخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل لإدارة مواجهة الأزمات التربوية فى المؤسسات التعليمية فى جمهورية مصر العربية، وقد اشتملت الدراسة على العديد من المفاهيم مثل مفهوم الأزمة وأسباب حدثوها ومراحل إدارتها، كما قدمت الدراسة نموذجاً كيفياً لاستخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل لمواجهة وحل الكثير من الأزمات التى تحدث فى المؤسسات التعليمية. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها أن استخدام التخطيط الاستراتيجى يساعد المؤسسات التعليمية على مواجهة الأزمات والحد منها وتقليل خسائرها المادية والبشرية بصورة كبيرة.

دراسة مهنى غنايم (٢٠٠٨)[xxx] هدفت هذه الدراسة إلى العمل على وضع مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالى العربى فى إطار التخطيط الاستراتيجى، وقد تناولت الدراسة العديد من الملامح التى تعكس الوضع الراهن للتعليم العالى فى الوطن العربى، وكذلك تطور عملية التخطيط للتعليم ومدى ارتباطه مع تطور مفهوم التربية، وتناولت أيضاً المداخل الشائعة فى تخطيط التعليم، وفى النهاية قدمت التخطيط الاستراتيجى كمدخل متكامل للتخطيط فى التعليم العالى العربى.

دراسة رشدى طعيمة (٢٠٠٨)[xxxi] هدفت هذه الدراسة إلى استجلاء وتوضيح مفاهيم التخطيط الاستراتيجى ودوره فى تحقيق الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى، وكذلك ناقشت الدراسة أهم القضايا الخاصة بتطبيق الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى، وبناء على ما سبق عرضت الدراسة مفاهيم التخطيط الاستراتيجى والجودة الشاملة فى

التعليم الجامعى. وقدمت الدراسة مقارنة بين التعليم التقليدى والتعليم القائم على الجودة وكيفية تطبيق مدخل الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى.

- الدراسات الأجنبية

دراسة باركر وسميث Barker & Smith (١٩٩٨)[xxxii] هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة التكاملية بين كل من التخطيط الاستراتيجى والاعتماد الأكاديمى فى كليات المجتمع بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث أكدت هذه الدراسة على أن نجاح هذه الكليات فى الحصول على الاعتماد يتوقف على استخدامها للتخطيط الاستراتيجى، وكذلك أكدت الدراسة على مدى التشابه والتطابق بين بعض خطوات وإجراءات الاعتماد مع بعض إجراءات وخطوات التخطيط الاستراتيجى. واستعرضت الدراسة فى ذلك الصدد العديد من الموديلات الخاصة بالتخطيط الاستراتيجى التى تتشابه فيها بعض الإجراءات والخطوات مع الاعتماد مثل (التحليل البينى- الرؤية- الرسالة).

دراسة هويت Hout (١٩٩٩)[xxxiii] هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين مرحلة التقييم فى كليات وبرامج التربية الموسيقية، التخطيط الاستراتيجى وأهمية كل منهم للآخر. وقدمت الدراسة المستويات المختلفة لإجراء عملية التقييم. وفى النهاية قدمت الدراسة نموذجاً للتقييم الذاتى يتناسب والتخطيط الاستراتيجى ويمكن استخدامه بنجاح فى هذه الكليات.

دراسة ويليام وفكتوريا William & Victoria (٢٠٠٠)[xxxiv] هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين خصائص وسمات المنظمات غير الربحية وعمليات التخطيط الاستراتيجى فى هذه المنظمات، واستعرضت الدراسة فى البداية خصائص المنظمات غير الربحية. ثم تناولت التخطيط الاستراتيجى فى هذه المنظمات من حيث

المفهوم والعمليات والمراحل، واشتملت الدراسة على دراسة ميدانية كان هدفها الأساسى هو التعرف على طبيعة العلاقة بين خصائص المنظمات غير الربحية والتخطيط الاستراتيجى، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة قوية بين خصائص هذه المنظمات (الحجم- نوع الخدمة- حجم العاملين- عدد سنوات الخطة) وبين عمليات التخطيط الاستراتيجى فى هذه المنظمات.

دراسة بيل ولويز Paul & Luiz (٢٠٠٠)[xxxv] هدفت هذه الدراسة إلى وضع فهرس أو دليل للتخطيط الاستراتيجى واستخدامه كأداة لقياس وتقييم مدى فاعلية التخطيط الاستراتيجى عند استخدامه فى مختلف المنظمات والمؤسسات، واستعرضت الدراسة العديد من المفاهيم الهامة فى التخطيط الاستراتيجى مثل مفهوم الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجى وقياس الأداء وغيرها من المفاهيم الأخرى. وفى النهاية وضعت الدراسة بعض المعايير التى تمثل الدليل أو الفهرس الخاص باستخدام التخطيط الاستراتيجى.

دراسة كاثلن Kathleen (٢٠٠٣)[xxxvi] هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجى فى الجامعات وذلك لما له من دور فى تطوير وتحديث هذه الجامعات، حيث بدأت الدراسة بتعريف التخطيط الاستراتيجى، ثم تساءلت الدراسة عن أهمية استخدام التخطيط الاستراتيجى فى الجامعات، وفى النهاية قدمت الدراسة موديول للتخطيط الاستراتيجى يمكن استخدامه فى مختلف الجامعات.

دراسة بنجامين وكورال Benjamin & Carroll (٢٠٠٤)[xxxvii] هدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس وهو لماذا يحتاج التعليم العالى إلى التخطيط الاستراتيجى؟، وفى البداية استعرضت الدراسة العوامل التى أدت إلى التفكير فى

استخدام التخطيط الاستراتيجى فى التعليم، ثم أوضحت أهمية وفوائد استخدام التخطيط الاستراتيجى فى التعليم العالى، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام هذا الأسلوب فى التخطيط للتعليم العالى.

تعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة التخطيط الاستراتيجى كأسلوب أو مدخل حديث للتخطيط فى المنظمات والمؤسسات التعليمية على مدى اختلاف أنواعها (محو الأمية- رياض الأطفال- التعليم العام بأنواعه= التعليم العالى والجامعى).

وقدمت الدراسات السابقة العديد من المفاهيم الخاصة بالتخطيط الاستراتيجى وأهميته ومبررات استخدامه فى قطاع التعليم، أيضاً اشتملت الدراسات السابقة على بعض نماذج التخطيط الاستراتيجى التى يمكن استخدامها فى التعليم، وتوصلت الدراسات السابقة إلى العديد من النتائج التى أفادت الدراسة الحالية، ومن أهم هذه النتائج التى أكدت عليها الدراسات هو ضرورة الاتجاه إلى استخدام التخطيط الاستراتيجى بدلاً من أساليب التخطيط التقليدية المتبعة الآن فى قطاع التعليم، بالإضافة إلى أن استخدام التخطيط الاستراتيجى يؤدى إلى حل كثير من المشكلات التى تعانى منها المؤسسات التعليمية، هذا بالإضافة إلى ما يتضمنه هذا الأسلوب من فوائد لتحقيق الجودة والاعتماد فى المؤسسات التعليمية.

الإطار النظرى للدراسة

التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى

الأهمية- المنافع والمكاسب- المراحل

تقديم:

هناك العديد من الدراسات والبحوث التى تشير إلى أن معظم كليات التربية فى الدول العربية ما زالت تستخدم الأساليب التقليدية فى إعداد المعلم، وتركز على طرائق مثل الحفظ والتلقين فى التدريس، بعيدة كل البعد عن ما يدور من تطورات علمية وتقنية وتكنولوجية ومعلوماتية فى العالم المحيط، هذا بالإضافة إلى ما تعانيه كليات التربية من معوقات فى برامجها ومقرراتها وأنشطتها، وهذا ما دفع بالعديد من الخبراء فى مجال التربية والتعليم إلى البحث عن بعض الطرق والأساليب التى تسهم فى تطوير وتحديث العملية التعليمية والتدريسية فى هذه الكليات.

من هنا جاءت الحاجة إلى نمط جديد من التخطيط يستجيب لحساسية التعليم لتغيرات المختلفة التى تحدث فى البيئة المحلية والعالمية فى مختلف المؤسسات والمنظمات التعليمية. وكذلك أن يتسم هذا النمط بقدرته على التعمق فى روح النظام التعنيمى بهدف إظهار الروح الجوهرية التى توجه مسيرة المستقبل، وكذلك قدرته على فهم القوى المحيطة فى بيئة النظام التعليمى[xxxviii].

ويأتى التخطيط الاستراتيجى كأسلوب ومدخل من المداخل الهامة التى تستوعب كل التغيرات فى البيئة المحلية (الداخلية) والبيئة العالمية (الخارجية)، وكذلك يستوعب التخطيط الاستراتيجى كل خطوات وإجراءات عمليات الجودة والاعتماد الأكاديمى فى

مؤسسات التعليم وذلك للعديد من الأسباب التى من أهمها تأكيد التخطيط الاستراتيجى على ضرورة دراسة البيئة الداخلية والخارجية كخطوة أولى لنجاح أى إجراءات فى الجودة والاعتماد، وكذلك تأكيده على وضع الرؤية والرسالة المستقبلية للعمليات الخاصة بالجودة والاعتماد وغيرها من الخطوات والمراحل التى تضمن الوصول إلى الجودة والاعتماد الحقيقى للمؤسسات التعليمية.

أهمية التخطيط الاستراتيجى فى الحصول على الجودة والاعتماد:

زادت أهمية التخطيط الاستراتيجى فى التعليم بعد أن زاد النقد الموجه إلى نماذج التخطيط التقليدية المستخدمة فى المؤسسات التعليمية بسبب عدم قدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة من تطوير نظم التربية والتعليم وتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك عدم قدرة نظم التخطيط التقليدية على مواجهة التعقيدات الكثيرة التى صاحبت التغيرات التى تحدث فى البيئة التربوية والتعليمية[xxxix].

من هنا ومنذ بداية القرن الحادى والعشرون بدأت تتضافر العديد من التحديات التى جعلت التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد أحد أبرز أهم الموضوعات والأفكار المطروحة على ساحة الفكر التربوى والتعليمى فى الكثير من دول العالم.

وقد بدأت العديد من الدول العربية فى إنشاء هيئات أو وحدات لضمان الجودة والاعتماد وجعلت التخطيط الاستراتيجى هو الأسلوب والمدخل المستخدم فى مساعدة المؤسسات التعليمية فى الحصول على الجودة والاعتماد، وذلك نظراً لما يتضمنه هذا المدخل من استشراف مستقبلى مبنى على دراسة البيئة الداخلية والخارجية لتلك المؤسسات مما يضمن تحقيق فعال لأهدافها التى تتعلق بالجودة والاعتماد.

أما عن أهمية التخطيط الاستراتيجى فقد أكدت نيفين فاضل على أن أهمية التخطيط الاستراتيجى تكمن فى النقاط التالية[xl]:

١- يحدد التخطيط الاستراتيجى بدقة الغرض من السياسة التنموية والتطويرية للمؤسسات والمنظمات المختلفة، ويضع أهداف واقعية متلائمة مع السياسة العامة للمجتمع.

٢- يصل بالأهداف الاستراتيجية الموضوعة إلى مكونات الخطة الاستراتيجية.

٣- يضمن الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة البشرية والمادية فى المؤسسات.

٤- يساعد الأبناء على روح الفريق والعمل الجماعى داخل المؤسسات والمنظمات.

٥- يضمن الحفاظ على الرؤية الأمثل للمستقبل الذى تريد المؤسسة الوصول إليه.

٦- يضع التخطيط الاستراتيجى المعايير والآليات التى تضمن عملية المراقبة وتقييم مدى النجاح فى تنفيذ الخطة الاستراتيجية.

أما الصيرفى فقد أكد على أهمية التخطيط الاستراتيجى عند استخدامه كمدخل من مداخل التخطيط داخل المؤسسات فى المحاور التالية[xli]:

١- تزويد المؤسسة أو المنظمة بالفكر الرئيسى لها.

٢- يساعد على توقع بعض القضايا الاستراتيجية.

٣- يساعد على تخصيص الفائض من الموارد.

وأكد خالد ووائل على أهمية التخطيط الاستراتيجى وفوائده للمؤسسة على اختلاف أنواعها فى[xlii]:

- يساعد المؤسسات والمنظمات على تحقيق أفضل أداء وتوجيه طاقاتها التوجيه الأمثل.
- يمكن من خلاله تحديد كيفية وصول المؤسسة أو المنظمة إلى ما تسعى إليه، وما سوف تقوم به لإنجاز وتحقيق أهدافها.

وأكد كل من هوبكن وهارجفيز Hopkin & Hargreaves على أن التخطيط الاستراتيجى كمدخل يمكن أن يكون مقياساً ومعياراً على التقدم فى تحقيق إجراءات الجودة والاعتماد، وكذلك لمراجعة نقاط القوة والضعف أثناء تنفيذ الأنشطة الاستراتيجية الخاصة بالوصول إلى تحقيق النجاح فى عمليات الجودة والاعتماد[xliii].

إذاً ومن خلال العرض السابق لأهمية التخطيط الاستراتيجى يمكن التأكيد على النقاط التالية إذا ما تم استخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد:

١- الإسهام فى تحديد الرؤية المستقبلية لعمليات الجودة والاعتماد.

٢- يمكن المؤسسات التعليمية من إجراء تحليل بيئى أو تقييم ذاتى دقيق للبيئة الداخلية والخارجية لهذه المؤسسات.

٣- يمكن المؤسسات التعليمية من استغلال الموارد البشرية والمادية بطريقة جيدة، ويظهر ذلك من خلال الخطط التنفيذية لهذه المؤسسات.

٤- يوفر للمؤسسات التعليمية التى ترغب فى الحصول على الجودة والاعتماد وخطط استراتيجية وتنفيذية تشتمل على كل أنشطة وإجراءات عملية الجودة والاعتماد.

وفى النهاية نؤكد على أن التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد مدخل متكامل إذ يأخذ فى اعتباره جميع جوانب ومتطلبات الحصول على الجودة والاعتماد ويراعى العلاقات المتداخلة والمتشابكة من خلال نظرة عامة وشاملة، أما التفاصيل الخاصة بهذه العملية فيتم معالجتها من خلال الخطط الاستراتيجية والتنفيذية الفعالة التى تؤدى فى النهاية إلى الإسهام بصورة فعالة فى الحصول على الجودة والاعتماد.

المنافع والمكاسب التى يحققها استخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد:

هناك العديد من المنافع والمكاسب التى يمكن لمؤسسات التعليم تحقيقها عند استخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى يمكن توضيحها كالتالى[(xliv) (xlv)]:

المرحلة	المنافع والمكاسب التى تعود على المؤسسة التعليمية
١- تأهيل المؤسسة ليدل فى استخدام التخطيط الاستراتيجى.	١- اقتناع جميع العاملين بأهمية وضرورة استخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد ٢- تنمية وعى العاملين بالمؤسسة بمكونات ومراحل وخصائص التخطيط الاستراتيجى عند استخدامه كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى. ٣- تعميق إحساس العاملين بالمؤسسات التعليمية بتحمل مسئولية التخطيط الاستراتيجى وما يتطلبه لإنجاح عملية الحصول على الجودة والاعتماد.
٢- تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية.	١- التعرف على خصائص البيئة الداخلية وتحليل نقاط القوة ونقاط الضعف قبل البدء فى الدخول إلى الجودة والاعتماد. ٢- تحديد مدى كفاية وكفاءة الموارد المادية والبشرية الموجودة بالمؤسسات التعليمية ومناسبتها مع متطلبات الجودة والاعتماد. ٣- التعرف على الفرص المتاحة فى البيئة الخارجية للمؤسسات التعليمية وكيفية استغلالها فى الحصول على الجودة والاعتماد. ٤- توصيف وتحديد التهديدات الموجودة بالبيئة الخارجية للمؤسسات التعليمية وتحديد كيفية مواجهتها والحد منها.

المرحلة	المنافع والمكاسب التى تعود على المؤسسة التعليمية
٣- وضع وصياغة الرؤية والرسالة.	١- تحديد الوجهة المستقبلية للمؤسسات التعليمية. ٢- توصيف العملاء الذين لهم علاقة بالمؤسسة التعليمية. ٣- تحديد وتوصيف المكانة التنافسية التى تتضمن المؤسسة التعليمية الوصول إليها. توصيف مجال التميز الذى تركز عليه المؤسسة التعليمية.
٤- تحديد وصياغة الأهداف الاستراتيجية.	١- تحديد معدلات التحسين والنمو المطلوبة والتى يمكن من خلالها الحصول على الجودة والاعتماد. ٢- تحديد المجالات التى تحتاج إلى تركيز أكبر من خلال وضع أهداف ملائمة لها. ٣- ترتيب الأهداف حسب الأولويات التى تحتاجها المؤسسة للحصول على الجودة والاعتماد.
٥- تقييم ومتابعة الخطط والبرامج.	١- تقييم الأداء حسب مراحل الجودة والاعتماد. ٢- استكشاف الإيجابيات والسلبيات أثناء التطبيق. ٣- اتخاذ القرارات والإجراءات التصميمية. ٤- ضمان الاستمرارية.

هذا بالإضافة إلى تحديد ليون Loewen للعديد من الفوائد الداعية إلى تطبيق فعاليات وعمليات التخطيط الاستراتيجى للجودة، ومن أهم الفوائد التى يسهم التخطيط الاستراتيجى فى تحقيقها ما يلى[xlvi]:

- يسهم فى هيكلة وتحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسات والمنظمات المختلفة.

- يركز على المهام المحددة لكل فرد من الأفراد العاملين فى المؤسسة.
- يؤدى إلى تطوير المهارات القيادية والإدارية لدى جميع العاملين فى المؤسسة.
- يؤدى فى النهاية إلى تحقيق مطالب العملاء فى تطوير المنتج النهائى والخدمات التى تقدمها المؤسسة.

وأورد الربيعى العديد من الفوائد والمكاسب التى يحققها استخدام التخطيط الاستراتيجى عند استخدامه فى مؤسسات التعليم منها[xlvii]:

- فتح مجال المشاركة أمام فئات عريضة من المجتمع فى صياغة الاستراتيجية.
- يعزز دور الحكومة والمؤسسات المعنية فى تحديد الأولويات وفن دراسة علمية منهجية.
- يحدد مجالات التغير والتحديات التى تواجه النظام التعليمى ووضع الحلول المناسبة لها.

مراحل التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد:

فى ظل سعى العديد من الجامعات العربية إلى الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى كأحد الطرق التى تؤدى إلى تحسين مستوى الأداء فيه وبالتالى زيادة قدرتها على المنافسة الإقليمية والعالمية، تتأكد أهمية التخطيط الاستراتيجى كمدخل يشمل كل خطوات ومراحل عملية الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى. فالتخطيط الاستراتيجى يقدم لمختلف المؤسسات التعليمية:

- التحليل الدقيق للبيئة الداخلية والخارجية لمؤسسات التعليم واستخراج ما بها من نقاط قوة ونقاط ضعف. وكذلك التعرف على الفرص المتاحة والتهديدات التى تعوق عملية الحصول على الجودة والاعتماد.
- وضع وصياغة رؤية ورسالة مستقبلية تحقق آمال وتطلعات جميع المهتمين بمؤسسات التعليم والتى تتناسب مع متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمى.
- وضع وصياغة الغايات والأهداف الاستراتيجية التى تناسب تحقق هدف المؤسسات التعليمية فى الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى.
- وضع وصياغة الخطط الاستراتيجية والتنفيذية التى تحقق الأهداف التى وضعتها المؤسسة من أجل الوصول إلى الجودة والاعتماد الأكاديمى.
- استمرارية عمليات المتابعة والتقييم لمراحل وخطوات الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى.

هناك خمسة مراحل أساسية تمثل الجوهر الأساسى عند استخدام المؤسسات التعليمية للتخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى وأيضاً إذا ما أرادت هذه المؤسسات تطوير وتحسين الأداء فيها.

والخمسة مراحل الأساسية للتخطيط الاستراتيجى هى كالتالى[(xlviii)(xlix)(l)]:

١ – مرحلة التحليل البينى Environmental Scan

٢ – مرحلة وضع الرؤية والرسالة Vision & Mission

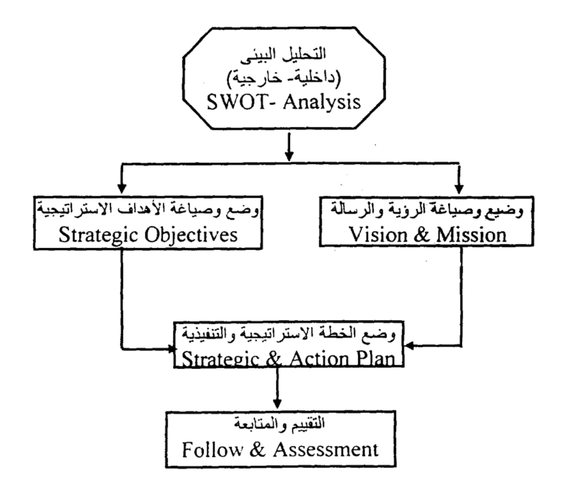
٣ – مرحلة وضع وصياغة الأهداف الاستراتيجية Strategic Objectives

٤- مرحلة وضع وصياغة الخطة الاستراتيجية **Strategic & Action Plan**

٥- مرحلة التقييم والمتابعة **Follow & Assessment**

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المراحل يجب أن تسير وفق الترتيب السابق حتى يتم الوصول إلى الأهداف المرجوة من استخدام التخطيط الاستراتيجى كمدخل للحصول على الجودة والاعتماد.

ويوضح الشكل التالى التسلسل المنطقى لمراحل التخطيط الاستراتيجى



وفيما يلى شرح مفصل لمراحل الخمسة الخاصة بالتخطيط الاستراتيجى.

أولاً: التحليل البيئى (تحليل البيئة الداخلية والخارجية):

يعتبر التحليل البيئى هو الخطوة الأولى والأساسية من خطوات ومراحل التخطيط الاستراتيجى، حيث تستطيع المؤسسات التعليمية من خلال هذا التحليل تحديد موقفها وواقعها وكذلك التعرف على امكاناتها المادية والبشرية،ويتم تحليل مؤشرات واقع المؤسسة مما يسهم فى وضع خطة استراتيجية دقيقة للحصول على الجودة والاعتماد وتضمن أيضاً استمراريته، ويتطلب التحليل البيئى للمؤسسات التعليمية ضرورة مشاركة جميع العاملين فيها[ii].

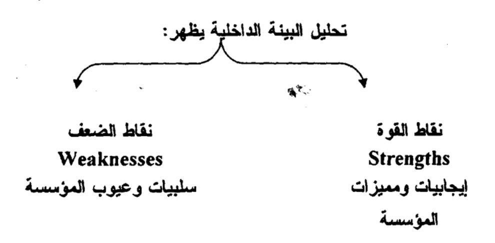
وتعد عملية الاحاطة بظروف البيئة التى تعمل بها المؤسسات التعليمية ومواجهة القضايا التى يمكن أن تؤثر على عملية الجودة والاعتماد، أحد أهم الجوانب المهمة فى التخطيط للحصول على الجودة والاعتماد، فعملية الحصول على الجودة والاعتماد تتطلب جمع المعلومات وتمحيصها ثم تحليل النتائج وتقييمها للتعرف على القوى الدافعة وغيرها من العوامل التى سيكون لها تأثير على الجودة والاعتماد فى مؤسسات التعليم، وسوف نستعرض فى السطور القادمة تحليل كل من البيئة الداخلية والبيئة الخارجية بهدف الحصول على الجودة والاعتماد على حدة.

١ - تحليل البيئة الداخلية Enternal Environment

يعرف الجهنى البيئة الداخلية بأنها مجموعة العوامل والمتغيرات التى يمكن للمؤسسة التعليمية التحكم فيها والسيطرة عليها، ومن أمثلة مكونات البيئة الداخلية الموارد البشرية والمادية داخل المؤسسة التى يمكن تحويلها إلى مجموعة أنشطة وأعمال إنتاجية وتسويقية[iii].

وهناك العديد من المكونات الأخرى للبيئة الداخلية فى المؤسسات التعليمية مثل المقررات والمناهج الدراسية والمبانى والمعامل والطلاب والعلاقات الإنسانية والعديد من المكونات الأخرى للبيئة الداخلية.

ويهدف تحليل البيئة الداخلية للمؤسسات التعليمية التعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف فيها وذلك من أكثر العوامل التى تحدد دخول المؤسسة فى إجراءات الجودة والاعتماد من عدمه، ونقاط القوة والضعف هى عوامل يمكن التحكم فيها، وتعكس نقاط القوة تلك الإيجابيات الموجودة بالمؤسسة أو تلك الأنشطة التى تدار بطريقة جيدة، أما نقاط الضعف فهى عبارة عن جوانب القصور أو السلبيات الموجودة بالمؤسسة أو الأنشطة التى لا تمنع فيها المؤسسة بميزة تنافسية وتدار بطريقة ضعيفة[liiii].

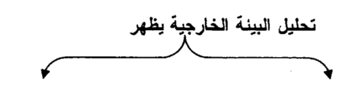


٢- تحليل البيئة الخارجية External Environment

وتعرف البيئة الخارجية للمؤسسات التعليمية بأنها مجموعة العوامل والقوى والمتغيرات التى تحيط بهذه المؤسسات، والتى لا يمكن أو يصعب التحكم فيها أو

السيطرة عليها، ومن أمثلة هذه العوامل أو المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية سواء على المستوى المحلى أو الإقليمى أو العالمى[١١٧].

وتتوصل المؤسسات التعليمية فى دراسة البيئة الخارجية إلـــى تحديـــد الفـــرص المتاحة أمامها والتى تمل الفوائد أو المكاسب الموجودة بالمجتمع المحيط والتى يمكـــن الاستفادة منها فى دعم إجراءات الجودة والاعتماد فى هذه المؤسســـسات، وكـــذلك يتـــيح دراسة البيئة الخارجية تحديد وحصر التهديدات الموجودة بالمجتمع المحيط والتى يجـــب على المؤسسات التعليمية أن تأخذها فى الحسبان ومحاولة تجنبها أو الإقلال منها.



الفرص Opportunities
هى مزايا أو فوائد يقدمها المجتمع يمكن الاستفادة منها فى تحقيق الجودة والاعتماد

التهديدات Threats
هى معوقات موجودة بالمجتمع الخارجى ويجب على المؤسسة التعليمية تجنبها أو الإقلال من تأثيرها

٣- نموذج SWOT والتحليل البيئى:

لقيام المؤسسات التعليمية بإجراء التحليل البيئـــى بدرجـــة عاليـــة مـــن الدقـــة والموضوعية تلجأ إلى استخدام العديد من النماذج، ويعد نمـــوذج SWOT مـــن أكثـــر

النماذج مناسبة فى القطاعات الخدمية والتعليمية نظراً لما يتميز به من بساطة وموضوعية فى إجراء التحليل البيئى.

وكلمة SWOT هى كلمة مأخوذة من الحروف الأولى من الكلمات Strengths بمعنى نقاط القوة وWeaknesses بمعنى نقاط الضعف وOpportunities بمعنى الفرص وThreats بمعنى التهديدات أو المعوقات(١٧).

والهدف الأساسى من استخدام أسلوب SWOT فى التحليل البيئى هو محاولة توظيف عناصر القوة فى البيئة الداخلية للمؤسسات التعليمية، وكذلك الفرص المتاحة فى البيئة الخارجية فى التقليل من جوانب الضعف فى البيئة الداخلية والتهديدات فى البيئة الخارجية، ويقدم SWOT ذلك من خلال تحديده للتوجهات الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية فيما يختص بعملية الحصول على الجودة والاعتماد.

ويعد نموذج SWOT أداة من الأدوات التى تستخدم فى تقييم الذات للمؤسسات التعليمية استناداً إلى المعايير الأربعة سابقة الذكر، فمعرفة واستخراج نقاط القوة والضعف هو الأساس فى اتخاذ القرار داخل المؤسسات التعليمية فى التوجه والبدء فى إجراءات الجودة والاعتماد من عدمه.

وفيما يلى الشكل الرئيسى لنموذج SWOT والذى يستخدم فى توظيف القوة والضعف والفرص والتهديدات فى رسم التوجيهات المستقبلية الخاصة بالجودة والاعتماد والحصول عليهم.

البيئة الداخلية / البيئة الخارجية	جوانب ونقاط القوة	جوانب ونقاط الضعف
الفرص المتاحة	التوجه الاستراتيجى الأول وهو القوة مع الفرص	التوجه الاستراتيجى الثانى وهو الضعف مع الفرص
التهديدات والمعوقات	التوجه الاستراتيجى الثالث القوة مع التهديدات	التوجه الاستراتيجى الرابع وهو الضعف مع التهديدات

ويُعرف التوجه الاستراتيجى بأنه الأسلوب التى يرسم الحركة المستقبلية لتطوير وتصميم المؤسسة وذلك تحديد خصائصها داخلياً من جهة ولآلية تفاعلها مع بيئتها العامة والخاصة من جهة أخرى[lvi].

وتجدر الإشارة إلى أنه يحق لكل مؤسسة تعليمية أن ترسم وتضع أهدافها المستقبلية طبقاً لأحد التوجيهات الاستراتيجية سابقة الذكر أو لمجموعة من التوجهات الاستراتيجية فى وقت واحد.

وفى النهاية فإن تحليل SWOT يحتاج إلى تناوله بصورة أكثر فهماً وعمقاً لكى يتحول فى النهاية إلى أداة تحليل فكرية رئيسية، يمكنها فى النهاية توفير وإيجاد الأفكار والسيناريوهات التى يجب مناقشتها قبل إعداد وصياغة الخطة الاستراتيجية والتنفيذية اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد.

ثانياً: رؤية ورسالة المؤسسات التعليمية Vision & Mission

١- الرؤية Vision

يعد وجود رؤية مستقبلية للجودة والاعتماد هو حجر الزاوية فى الوصول إلى وتحقيق أهداف عملية الجودة والاعتماد، وأى مؤسسة تعليمية لا يمكن لها الذهاب إلى الحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى والتفكير فيه، إلا من خلال تحديد التوجه المستقبلى، وماذا تريد أن تكون المؤسسة عليه بعد فترة زمنية معينة.

ويعرف الجهنى الرؤية "هى أحلام المؤسسة وطموحاتها التى لا يمكن تحقيقها فى ظل الامكانات الحالية، ولكن يمكن الوصول إليها فى الأجل الطويل"[lvii].

ويعرف النبوى الرؤية بأنها: "ما تطمح أو تأمل المؤسسة أو الكلية إلى تحقيقه فى المستقبل"[lviii].

أما الصيرفى فقد عرف الرؤية من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسى التالى: "ما الذى تهدف المؤسسة إلى تحقيقه فى المستقبل؟" وأكد الصيرفى على ضرورة أن تنبع الرؤية المستقبلية من الفلسفة العامة والقيم والمعتقدات الأساسية التى تتبناها المؤسسة والعاملين فيها[lix].

أما كامبل Compbell وزملاؤه فيعرفون الرؤية "منارة تهتدى بها المؤسسات نحو الاتجاه أو الطريق الصحيح"[lx].

ويمكن من خلال التعاريف السابقة استخلاص التعريف الإجرائى التالى للرؤية للحصول على الجودة والاعتماد: هى الحلم الذى تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقه فى المستقبل والذى يلبى رغبة العملاء والمستفيدين من هذه المؤسسات.

مرتكزات وضع الرؤية فى المؤسسات التعليمية:

هناك العديد من المرتكزات التى يجب أن تراعى وتؤخذ فى الحسبان عند وضع وصياغة الرؤية الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد فى المؤسسات التعليمية المختلفة، منها:

١- التحولات الحالية والمستقبلية فى مفهوم التعليم والتى من أهمها: ارتباط التعليم بمستوى الأداء بدلاً من التقويم، المنافسة العالمية، أن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، حدوث ترابط وتفاعل بين العلوم[lxi].

٢- الرؤية المستقبلية للتعليم والتى ترتكز على بناء مجتمعات التعلم، المؤسسة التعليمية المنتجة، التنمية المهنية المستدامة، المشاركة المجتمعية، استخدام التكنولوجيا فى التدريس، تعدد مصادر المعرفة وغيرها من الموضوعات التى تمثل نقلة نوعية فى مجال التعليم[lxii].

٣- ثقافة المجتمع وما تشتمل عليه من عادات وتقاليد وقيم وعرف والعلاقات التأثيرية بينها وبين نظم التعليم فى المجتمع[lxiii].

خصائص الرؤية:

أن الرؤية التى تكون على درجة عالية من الدقة فى صياغتها تخلق نوع من الالتزام والفهم لدى جميع العاملين فى مؤسسات التعليم مما يضمن العمل الجماعى من أجل تحقيق هدف الرؤية وما تضمنته من أهداف وتطلعات خاصة بالحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى.

وهناك مجموعة من الخصائص التى يجب أن تراعى عند وضع وصياغة الرؤية فى المؤسسات التعليمية الخاصة بالجودة والاعتماد، منها[(lxiv)(lxv)]:

١- يجب أن يشارك فى صياغتها جميع العاملين فى المؤسسات التعليمية.

٢- يجب أن تشير التحدى والطموح لدى جميع العاملين فى المؤسسات التعليمية.

٣- تعكس الصورة المستقبلية لتى تود أن تكون عليها المؤسسة التعليمية فى المستقبل.

٤- أن تعمل على إثارة وتنمية وتدعيم الثقة فى إمكانية تحقيق المستوى الأعلى من الإنجاز والأداء.

مراحل وضع الرؤية فى المؤسسات التعليمية:

هناك العديد من المراحل التى يجب أن تراعى عند وضع وصياغة الرؤية فى المؤسسات التعليمية، هى كالتالى:

١- فى البداية يجب إجراء التحليل البيئى (التقييم الذاتى) وذلك بالتعرف على وتحديد نقاط القوة والضعف لبيئتها الداخلية والفرص والتهديدات لبيئتها الخارجية.

٢- الإطلاع على ودراسة الخبرات الدولية والعمالية فى مجال الجودة والاعتماد وكذلك على الرؤى التى تم صياغتها فى العديد من المؤسسات التعليمية المختلفة.

٣- حرص المؤسسات التعليمية عند صياغة الرؤية على ضرورة الالتزام بالمعايير العالمية والإقليمية حتى تكون الرؤية واقعية وموضوعية.

رسالة المؤسسات التعليمية Mission

تعد عملية وجود وصياغة رسالة للمؤسسات التعليمية من أهم المراحل في صياغة الاستراتيجيات المختلفة الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد، وذلك نظراً لما تتضمنه الرسالة من تحديد واضح للفكر والأنشطة التي تميز المؤسسة التعليمية عن يغرها من المؤسسات الأخرى، وبدون وجود رسالة يؤدى ذلك إلى افتقاد عملية التركيز والتوجيه للأنشطة اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد خلال الفترة المحددة.

وقد أكد تونى ودافيد Tony & David على الدور الهام الذى تلعبه الرسالة كمرحلة من مراحل التخطيط الإستراتيجي في إجراءات الحصول على الجودة والاعتماد. وكذلك على أهمية الرسالة في تحديدها للبرامج والأنشطة التي ستقوم بها المؤسسة التعليمية للحصول على الجودة والاعتماد[(lxvi)].

ويعرف الحسين الرسالة بأنها "الخصائص التي تميز المؤسسة عن غيرها من المؤسسات المماثلة. وتمثل أيضاً التوجهات الأساسية للمؤسسة، ويشتق من الرسالة الأهداف الاستراتيجية. وتمثل الرسالة ترجمة للرؤية الخاصة بالمؤسسة وجعلها أكثر تحديداً"[(lxvii)].

ويعرف الصيرفي الرسالة أنها "الخصائص الفردية في المنظمة والتي تميزها عن غيرها من المنظمات المماثلة"[(lxviii)]. ويمكن القول أن الرسالة هي قائمة تتضمن إعلان المنظمة لرؤيتها وفلسفتها، وأهدافها. والمجال الذى تعمل فيه ويميزها عن غيرها من المنظمات الأخرى.

أما الجهني فيعرف الرسالة "وثيقة مكتوبة تمثل دستور المنظمة والمرشد الرئيسي لكافة القرارات والجهود. وتغطى عادة فترة زمنية طويلة نسبياً"[(lxix)].

- **أهمية الرسالة للمؤسسات التعليمية:**

تنطلق أهمية الرسالة لأى مؤسسة تعليمية من الارتباط الوثيق بين وجود المؤسسة والرسالة التى تسعى إلى تحقيقها، وتشتق هذه الرسالة من البيئة التى تعمل فيها المؤسسة ومن المجتمع الذى تنتمى إليه، وتعد مرحلة وضع وصياغة رسالة المؤسسة من أصعب المراحل فى التخطيط الاستراتيجى.

ويمكن إيجاز أهمية الرسالة فى المؤسسات التعليمية فى النقاط التالية[lxx] [lxxi]:

١- تعطى الرسالة تعريفاً مختصراً وواضحاً للفرض من وجود المؤسسة ووظائفها وأنشطتها.

٢- تحدد الرسالة مجالات العمل والأنشطة التى ستقوم بها المؤسسة والاستراتيجيات التى سوف تتبعها.

٣- تحدد الرسالة كيفية تخصيص الموارد المختلفة اللازمة للمؤسسة.

٤- تحدد الرسالة ماهية وأنماط النمو والاتجاهات التى تسعى المؤسسة إلى تحقيقها فى المستقبل.

٥- الرسالة هى الترجمة الواقعية لرؤية المؤسسة التعليمية.

- **عناصر رسالة المؤسسات التعليمية:**

هناك مجموعة من العناصر أو المكونات التى يجب أن تشتمل عليها رسالة أى مؤسسة تعليمية تريد الحصول على الجودة والاعتماد، وفيما يلىَ بعض هذه العناصر التى تمثل العمود الفقرى للرسالة وهى:

- الطالب: ←ماذا ستقدم المؤسسة التعليمية من جديد للطالب لزيادة قدرته على الإبداع والابتكار.
- عضو هيئة التدريس: ←كيف سترفع المؤسسة التعليمية من أدائه وقدراته التدريسية والبحثية بما يتناسب مع معايير الجودة والاعتماد.
- الإمكانات المادية: ←كيف ستطور المؤسسة ما لديها من مكونات مادية (مباني- معامل- أجهزة- معدات).
- البيئة التكنولوجية والمعلوماتية: ←ما الأنشطة اللازمة لتطوير البيئة التكنولوجية والمعلوماتية بما يؤدى إلى تحقيق الجودة والاعتماد.
- المجتمع الخارجي: ←ماذا ستتبع المؤسسة من أساليب يمكن من خلالها تفعيل المشاركة المجتمعية.

وتجدر الاشارة إلى أن هذه العناصر المكونة لأى رسالة تمثل الحد الأدنى الذى يجب أن تشتمل عليه رسالة أى مؤسسة تعليمية تزيد الحصول على الجودة والاعتماد.

ثالثاً: الأهداف الاستراتيجية: Strategic Objectives

الأهداف الاستراتيجية هى الأساس فى ولادة وجود أى مؤسسة سواء كانت هذه المؤسسات ربحية أو خدمية، وكذلك فالأهداف الاستراتيجية هى السبب الرئيسى وراء نمو ونضج أى مؤسسة أو اضمحلالاً حتى نهايتها، وهى المهام والعناصر الجوهرية التى ينبغى ألا تغيب عن أذهان وعقول أى إستراتيجية يتم وضعها لأى مؤسسة أو منظمة تسعى للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى.

١- تعريف الأهداف الاستراتيجية:

وعرفت نعمة خفاجى الأهداف الاستراتيجية هى عبارة عن غايات بعيدة المـدى، تمثل مستويات أداء مطلوب تحقيقه، ولكن يجب أن تكـون ملائمـة لقـدرات المـدراء ومعارفهم ومهاراتهم، وما ينبغى أن يتوفر من موارد واستعدادات فى منظماتهم، فهـى ترجمة لطموحات وتوقعات المسئولين فى مختلف المؤسسات وكـذلك لأوليـاء الأمـور وسوق العمل(lxxii).

أما الصيرفى فيعرف الأهداف هى عبارة عن مجموعة الغايات التى تحتاج إليهـا المنظمة لكى تترجم رسالتها الفلسفية إلـى مـصطلحات محـددة وملموسـة ويمكـن قياسها(lxxiii).

وعرف الجهنى الأهداف بأنها "النتائج المراد تحقيقها على مدى زمن معين. وهى مطلوبة لترجمة رؤية المنظمة ورسالتها"(lxxiv).

ويعرف ثابت والمرسى الأهداف بأنها "تمثل النتائج المراد تحقيقهـا علـى مـدى زمنى معين، ويـؤدى تحقيقهـا بطريقـة متكاملـة ومتتابعـة إلـى تحقيـق غايـات المؤسسة"(lxxv).

مما سبق يمكن القول بأن الأهداف بشكل عام هى ما تسعى المؤسسات التعليميـة إلى تحقيقه فى المستقبل، وهناك العديد من الطرق والأساليب التـى تـصنف الأهـداف الاستراتيجية، فهناك من يصنفها إلى أهداف طويلة المدى وأهـداف قـصيرة المـدى، وهناك من صنفها إلى أهداف عامة، وأهـداف خاصـة، ويمكـن القـول أن الأهـداف الاستراتيجية أى أن كان تصنيفها فهى تساعد المؤسسات التعليمية على:

- بلورة الرؤية والرسالة إلى أنشطة وأداءات يمكن تقويمها وقياسها.
- تساعد فى دقة تقييم الأداء والتعرف على مدى التقدم فى عملية الحصول على الجودة والاعتماد.
- التعرف على الإيجابيات والسلبيات التى تظهر أثناء إجراءات الحصول على الجودة والاعتماد.
- تساعد الأهداف فى التنسيق بين مختلف الأقسام والإدارات داخل المؤسسات التعليمية التى تريد الحصول على الجودة والاعتماد.
- توفر الأهداف الاستراتيجية أساس جيد وموضوعى لعمليات المتابعة والتقييم.

٢- خصائص الأهداف الاستراتيجية:

هناك مجموعة من الخصائص التى يجب أن تراعى عند وضع وتحديد الأهداف الاستراتيجية اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمى، منها[lxxvi].

- الوضوح وهو أن تكون الأهداف واضحة لكافة العاملين وكذلك للمجتمع الخارجى.
- الدقة والتحديد والجدية عند صياغة الأهداف والاستراتيجية.
- القبول من جميع المسئولين والعاملين فى المؤسسة.
- الموضوعية بمعنى ضرورة أن تتناسب الأهداف الاستراتيجية مع الامكانات المادية والبشرية فى المؤسسات التعليمية.
- تكون الأهداف الاستراتيجية قبالة للقياس.
- أن يراعى عند وضع الأهداف الاستراتيجية العامل الزمنى اللازم لتحقيقها.

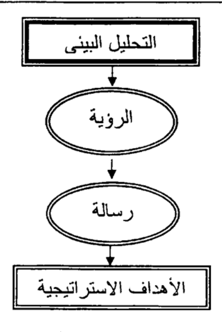
٣- وضع وصياغة الأهداف الاستراتيجية

يتم وضع وصياغة الأهداف الاستراتيجية بعد الانتهاء من إجراءات التحليل البيئى للمؤسسات التعليمية، وذلك بعد وضع الرؤيـــة والرســـالة الخاصـــة بهـــا، ثالأهـــداف الاستراتيجية لأى مؤسسة ما هى إلا ترجمة للرؤية والرسالة التى تم وضعها وصياغتها ويراد تحقيقها فى المستقبل، وبالتالى يجب أن يكون هناك ارتباط كامل وتام بين كل من الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية.

ويجب أن تعمل الأهداف الاستراتيجية التى تم وضعها للحـــصول علـــى الجـــودة والاعتماد على بقاء المؤسسات التعليمية ستمراريتها وتحقيق النحو والتطور المنـــشود من وراء هذه الأهداف الاستراتيجية، ويتم وضع الأهداف الاســـتراتيجية، ويـــتم وضـــع الأهداف الاستراتيجية فى ضوء:

- المركز التنافسى الذى تريد أن تكون عليه المؤسسة.
- ما نتج من تحليل البيئة الداخلية والخارجية.
- محتويات الرؤية والرسالة من توقعات وبرامج وأنشطة.

وتمر مرحلة الأهداف الاستراتيجية بالمراحل التالية:



رابعاً: الخطة الاستراتيجية والتنفيذية:

تعد الخطة الاستراتيجية من أهم وسائل تطوير نشاطات وعمليات المؤسسات التعليمية التى تسعى للحصول على الجودة والاعتماد، فالخطة الاستراتيجية توفر الأهداف الاستراتيجية وكذلك الإجراءات والأنشطة المطلوبة لتحقيق مثل هذه الأهداف، ويمكن من خلال الأهداف التى اشتملت عليها الخطة الاستراتيجية إجراء المقارنة بين الأداء الفعلى والأداء المتوقع فى السير نحو الجودة والاعتماد الأكاديمى.

والخطة الاستراتيجية لأى مؤسسة تعليمية هى عبارة عن خطة إنمائية تتحدد من خلالها فلسفة المؤسسات التعليمية والأهداف التى تسعى إلى تحقيقها خلال فترة زمنية معينة، وكذلك تشتمل الخطة الاستراتيجية على الأهداف الاستراتيجية الخاصة بكل إدارة أو قسم أو مرحلة معينة(lxxvii).

وهناك من يعرف الخطة الاستراتيجية Strategic Plan بأنـــه "خطـــة متكاملـــة وموحدة ترسم معالم الطريق أمام المؤسسات التعليمية التى تسعى للحصول على الجودة والاعتماد، وتحدد التوجهات الاستراتيجية التى يمكن أن تساعد فى الحصول على الجودة والاعتماد"[lxxviii].

أما الخطة التنفيذية Action Plan فهى خطة تحدد الأطر التى يمكن من خلالهـــا وضع الأهداف المتضمنة فى الخطة الاستراتيجية موضع التنفيذ الفعلى[lxxix].

فإذا كانت الخطة الاستراتيجية هى عبارة عن خطة نظرية بمعنى أنها تشتمل على الأهداف الاستراتيجية الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد وكذلك الفتـــرة الزمنيـــة اللازمة لتحقيق كل هدف من الأهداف فقط، دون الإشارة إلى أى تفصيلات أخرى.

من هنا تأتى الخطة التنفيذية التى تحول الخطط الاستراتيجية من كونهـــا خطـــط نظرية إلى خطط عملية وتطبيقية أو بمعنى آخر تحولهـــا إلـــى نـــشاط عملـــى داخـــل المؤسسات التعليمية، ولكى يتم وضع الأهداف الاستراتيجية موضع التنفيذ الفعلى فـــإن المؤسسة تقوم بوضع الخطط التنفيذية والعملية.

الفرق بين الخطة الاستراتيجية والخطة التنفيذية:

هناك العديد من الاختلافات بين الخطة الاستراتيجية والخطـــة التنفيذيـــة يمكـــن توضيحها فى الجدول التالى:

أوجه الاختلاف	الخطة الاستراتيجية	الخطة التنفيذية
الشمولية	تتميز بدرجة عالية من الشمولية والعمومية للأهداف التى تتضمنها.	تتميز بدرجة عالية من التفصيل والوضوح للأهداف التى تتضمنها
الفترة الزمنية	يتراوح مداها ما بين ٥-٢٠ سنة	مداها من ٣-٥ سنوات
النتائج والفوائد	تهتم بدراسة النتائج والفوائد التى يمكن تحقيقها على المدى الزمنى الطويل.	تهتم بالنتائج والفوائد التى يمكن تحقيقها على خلال فترات زمنية قصيرة.
المخاطر والتهديدات	قد تشمل على مخاطر كثيرة نتيجة طول فترتها الزمنية.	مخاطرها قليلة نظراً لانخفاض الفترة الزمنية المحددة لها

- نماذج ومكونات الخطة الاستراتيجية والخطة التنفيذية:

هناك العديد من الطرق والنماذج التى يمكن من خلالها تصميم الخطة الاستراتيجية والتنفيذية، فهناك من يقسم الخطة الاستراتيجية إلى مجالات وكل مجال يشتمل على الأهداف الخاصة بهذا المجال [مجال أعضاء هيئة التدريس- مجال الطلاب- مجال المناهج- مجال التكنولوجيا ونظم المعلومات]، وهناك من يصمم الخطة الاستراتيجية على أساس خطة استراتيجية مستقلة لكل قسم أو إدارة، وفيما يلى نموذج لخطة استراتيجية ومكوناتها وفتراتها الزمنية.

نموذج الخطة الاستراتيجية للحصول على الجودة والاعتماد

لكلية .... فى الفترة الزمنية من .... إلى ....

الأهداف الاستراتيجية للمجالات المختلفة (أمثلة)	٢٠٠٩-٢٠١٠				٢٠١٠-٢٠١١				٢٠١١-٢٠١٢				٢٠١٢-٢٠١٣			
	Q ١	Q ٢	Q ٣	Q ٤	Q ١	Q ٢	Q ٣	Q ٤	Q ١	Q ٢	Q ٣	Q ٤	Q ١	Q ٢	Q ٣	Q ٤
١- مجال أعضاء هيئة التدريس بالكلية: - تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا فى التدريس	■		■			■			■					■		
٢- فى مجال الطلاب بالكلية: - إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتى والتفكير الناقد		■		■			■			■			■			
٣- مجال المشاركة المجتمعية: - إيجاد مشاركة مجتمعية فعالة بين الكلية والمجتمع المحلى المحيط.	■		■	■				■			■				■	
٤- مجال التكنولوجيا والمعلومات: - تحديث وتطوير البيئة التكنولوجية والمعلوماتية بالكلية.		■			■		■		■				■			■

Q ١ Q ٢ Q ٣ Q ٤ هى عبارة عن السنة الواحدة مقسمة إلى أربع فترات زمنية.

■ هى عبارة عن الفترة التى سيتم فيها العمل على تحقيق الهدف الاستراتيجى للمجال المذكور

نموذج الخطة التنفيذية للحصول على الجودة والاعتماد

كلية في الفترة من إلى

مجال أعضاء هيئة التدريس

الهدف الاستراتيجي الأول

- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا في التدريس.

الأهداف الاستراتيجية الفرعية (الإجرائية)	الاستراتيجيات وأنشطة العمل	المنفذون	المشرف على التنفيذ	الفترة الزمنية: من	الفترة الزمنية: إلى	الميزانية	مؤشرات الأداء
١- الارتقاء بكفايات أعضاء هيئة التدريس في استخدام الحاسب الآلي والحصول على شهادة ICDL	- برنامج تدريبي - ورش عمل - محاضرات	دكتور/ دكتور/ دكتور	وحدة الجودة بالكلية	١٢/١	/١٢/٣٠ ٢٠٠٩	٥٠٠٠ج	-١ -٢ -٣
٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الإنترنت في القاعات الدراسية.	- برنامج تدريبي - ورش عمل - تطبيقات	دكتور/ دكتور/ دكتور	رئيس قسم تكنولوجيا التعليم	/١/١ ٢٠١٠	/١/١٥ ٢٠١٠	٣٠٠٠ج	-١ -٢ -٣
٣- تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس على التصميم الالكتروني للمقررات والمناهج الدراسية	- برنامج تدريبي - ورش عمل - تطبيقات	دكتور/ دكتور/ دكتور	عميد الكلية	/٥/٥ ٢٠١٠	/٥/٢٠ ٢٠١٠	١٠٠٠٠	-١ -٢ -٣

- أهداف الخطة الاستراتيجية فى الجودة والاعتماد:

هناك العديد من الأهداف التى تحققها الخطة الاستراتيجية والتنفيذية الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد، منها (lxxx):

١- استيضاح الغايات والأهداف الاستراتيجية الخاصة بالحصول على الجودة والاعتماد.

٢- تحديد الاستراتيجيات وأنشطة العمل اللازمة لتحقيق الأهداف الاستراتيجية الخاصة بالجودة والاعتماد.

٣- توفير إطار عام للسياسات والقرارات الخاصة بالجودة والاعتماد.

٤- المساعدة فى توزيع الموارد واستغلالها بشكل فعال.

٥- تحديد مؤشرات الأداء الدالة على مدى التقدم فى تحقيق الأهداف الاستراتيجية.

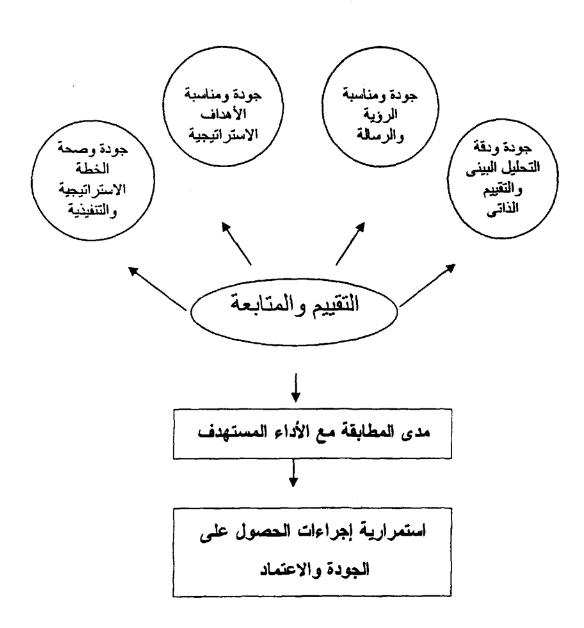
٦- التعرف على وإدراك المشكلات والقيود التي صاحبت تحقيق الأهداف الاستراتيجية الخاصة بالجودة والاعتماد.

- المرحلة الخامسة: التقييم والمتابعة Assessment & Follow

يجب أن نؤكد فى البداية على أهمية النظر إلى مرحلة التقييم والمتابعة على أنها مكون أساسى ورئيس من مراحل التخطيط الاستراتيجى، وذلك لأننا ننظر فى الوقت الحالى على أن عملية التقييم والمتابعة هى عملية تهدف إلى تصيد الأخطاء للآخرين، ولكن هى عكس ذلك تماماً، فمرحلة التقييم والمتبعة هى مرحلة تهدف إلى التأكد من صحة التفكير الاستراتيجى وصحة الخطوات اللازمة للحصول على الجودة والاعتماد.

وبناء على ذلك، فإن عملية التقييم والمتابعة على تطبيق الخطة الاستراتيجية تمتد من التأكد من جودة التفكير الاستراتيجى وجودة التحليل البيئى وجودة الخطة الاستراتيجية نفسها وجودة الأداء الفعلى، ومطابقته للمخطط والمستهدف ومدى اتفاقه مع أهداف الخطة الاستراتيجية.

ويوضح الشكل التالى العلاقة بين التقييم والمتابعة ومراحل التخطيط الاستراتيجى فى المؤسسات التعليمية. حيث أن عملية التقييم والمتابعة هى العملية التى يتم بمقتضاها متابعة أنشطة وإجراءات المؤسسة والمقارنة بين الأداء الفعلى مع الأداء المرغوب، ويعتمد المسئولين فى المؤسسات التعليمية على المعلومات الناتجة من عمليات التقييم والمتابعة فى اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة، بالإضافة إلى ضمان الاستمرارية اللازمة لعملية الجودة والاعتماد.


جودة ودقة
التحليل البينى
والتقييم
الذاتى
جودة ومناسبة
الرؤية
والرسالة
جودة ومناسبة
الأهداف
الاستراتيجية
جودة وصحة
الخطة
الاستراتيجية
والتنفيذية
التقييم والمتابعة
مدى المطابقة مع الأداء المستهدف
استمرارية إجراءات الحصول على
الجودة والاعتماد

وهناك من يعرف عملية التقييم والمتابعة بأنها تهدف إلى المقارنة بين الإنجاز الفعلى والمتوقع خلال العمل على تحقيق ما جاء من أهداف فى الخطط الاستراتيجية والتنفيذية، واستخدام النتائج التى تم التوصل إليها فى تطوير وتحسين الأداء داخل المؤسسة(lxxxi)(lxxxii).

- أهمية التقييم والمتابعة فى المؤسسات التعليمية:

هناك العديد من الأسباب التى جعلت من مرحلة التقييم والمتابعة من أهم مراحل التخطيط الاستراتيجى، نذكر منها:

- تؤدى إلى توضيح النتائج المرغوب الوصول إليها كما هى موجودة فى الخطة الاستراتيجية والتنفيذية للمؤسسة التعليمية.
- تحدد النتائج الفعلية التى تم تحقيقها فى مختلف المجالات والمستويات.
- تكشف الفرق بين النتائج والأهداف المتوقعة والنتائج والأهداف الفعلية التى تم تحقيقها للتقدم للحصول على الجودة والاعتماد.
- تقديم الخطوات العلاجية والتصحيحية للقضاء على أو الحد من الأخطاء والانحرافات فى السير نحو الحصول على الجودة والاعتماد.

- خطوات وإجراءات التقييم والمتابعة للحصول على الجودة والاعتماد:

هناك العديد من الخطوات والإجراءات التى يجب اتباعها فى عمليات التقييم والمتابعة لأعمال وإجراءات الحصول على الجودة والاعتماد، من أهمها:

- ضرورة عقد اجتماعات دورية [يومية- أسبوعية- شهرية] للقائمين على وحدات الجودة والاعتماد بالمؤسسات التعليمية.
- رفع تقرير أسبوعى أو شهرى إلى إدارة المؤسسات التعليمية [العمداء- منسقى الجودة والاعتماد] يتضمن ما توصل إليه فى الخطوة الأولى.
- قيام مجلس إدارة الجودة والاعتماد فى المؤسسات التعليمية بدراسة التقارير المرفوعة لهم للتعرف على الإيجابيات والسلبيات فى إجراءات الحصول على الجودة والاعتماد.
- رفع تقرير دورى إلى عميد الكلية أو رئيس الجامعة أو مدير المدرسة يوضح مدى السير فى مراحل الحصول على الجودة والاعتماد فى مؤسساتهم.
- عقد اجتماع دورى [شهرى مثلاً] مع رئيس الجامعة أو مدير المدرسة لإطلاعه على سير العمل فى الحصول على الجودة والاعتماد فى مؤسساتهم.

قائمة المراجع

([i]) همام بدراوى زيدان (١٩٩٥)، التخطيط الاستراتيجى فى مجال التربية- مفهومه- عملياته- مبرراته ومتطلباته، مجلة دراسات تربوية، رابطة التربية الحديثة، الجزء ٧٤، القاهرة، ص٤٥.

([ii]) طاهر عبد الرازق، أحمد غيوش (١٩٩٤)، المحاور الرئيسية لعملية التخطيط الاستراتيجى، مجلة الإدارى، سلطنة عمان، العدد ٥٧، ص ص٩٩-١٠٠.

([iii]) نيفين أحمد فاضل (٢٠٠٧)، "التخطيط الفعال وتخطيط الأفعال"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الهندسة، جامعة القاهرة، ص ص١١٠-١١٣.

(٤)ضياء الدين زاهر (١٩٩٣) , تعليم الكبار من منظور استراتيجي, دار الصباح , الكويت , ص ص ١١٣-١١٤

([v]) أحمد إسماعيل حجى (٢٠٠٢)، اقتصاديات التربية والتخطيط التربوى، دار الفكر العربى، القاهرة، ص١٠٧.

([vi]) أحمد سيد مصطفى (٢٠٠٣)، تحديات العولمة والتخطيط الاستراتيجى- رؤية مدير القرن الحادى والعشرين، كلية التجارة ببنها، جامعة الزقازيق، القاهرة، ص ص٨٨-٨٩.

(vii) محمد عبد الخالق مدبولى (٢٠٠١)، التخطيط المدرسى الاستراتيجى، مكتبة الدار العربية لكتاب، القاهرة، ص٣٤.

(viii) John H. Farrant, Lioudmila M. Afonso (1997), "Strategic Planning in African Universities", Higher Education Policy, U.S.A, Vol. 10, issue, 1, March, p.3.

(ix) رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٧)، "التخطيط الاستراتيجى فى التعليم الإسلامى"، المؤتمر العلمى الثامن- جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٣-٢٤ مايو، ص٥٢.

(x) المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٩)، "التعليم والاعتماد التربوى"، النشرة الدورية للمركز، القاهرة، العدد الثالث عشر، يناير، ص١١.

(xi) مصطفى عبد السميع محمد (٢٠٠٨)، الجودة فى التعليم "نحو مؤسسة تعليمية فاعلة فى عالم متغير"، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ص ص٦-٧.

(xii) يوسف الطائى، هاشم العبادى (٢٠٠٥)، "إدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى- دراسة تطبيقية"، مجلة القرى للعلوم الاقتصادية والإدارى، الأردن، المجلد الأول، العدد ٣، ص١٥.

([xiii]) Helea Sebkova (2002), "Accreditation and Quality Assurance in Europe", Highers Education in Europe Journal, Vol. XXVII, No. 3, p. 239-240.

([xiv]) عبد الوهاب محمد النجار (٢٠٠٧)، "الاعتماد الأكاديمى لمؤسسات إعداد المعلمين لضمان الجودة فى مؤسسات التعليم العام"، ورقة مقدمة إلى مؤتمر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، السعودية، القصيم، ١٥-١٦ مايو، ص٢٤.

([xv]) رشدى أحمد طعيمة، مرجع سابق، ص٥٣.

([xvi]) سلامة عبد العظيم حسين (٢٠٠٨)، الجودة الشاملة والاعتماد التربوى، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، ص٣١٣.

([xvii]) K. N. M. Pllai & Srinivas (2996), "A Study of the Post-Accreditation Scenario in the North Eastern Region of India, Quality in Higher Education, Vol. 12, No. 1, April, pp. 35-37.

([xviii]) محمد رضا البغدادى (٢٠٠٧)، الجودة والاعتماد التربوى فى كليات التربية "قراءات ورؤى"، المؤتمر العلمى الثامن، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٢٣-٢٤ مايو، ص١٢٩.

([xix]) The Council for Higher Education Accreditation 92990), "Internationalizing Quality Assurance", Seminar Invitation, Washington Dc, U.S.A, 27 Journary.

([xx]) همام بدراوى زيدان . مرجع سابق .

([xxi]) هند بنت ماجد بن خثيلة (١٩٩٩)، "التخطيط الاستراتيجى فى إدارة التعليم ما قبل المدرسة الابتدائية"، رسالة الخليج العربى، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد الثانى والسبعون، السنة العشرون.

([xxii]) حسن مختار حسين ٢٠٠٢)، "تصور مقترح لتطبيق التخطيط الاستراتيجى فى التعليم الجامعى المصرى"، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، العدد السادس، مارس.

([xxiii]) محمد حسن المبعوث (٢٠٠٣)، تصور مقترح للتخطيط الاستراتيجى فى إدارة مؤسسات التعليم العالى فى المملكة العربية السعودية"، مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، السنة السادسة، العدد الثامن، يناير.

([xxiv]) فاتن محمد عبد المنعم عزازى (٢٠٠٤)، "رؤية استراتيجية لتجديد التعليم الثانوى العام فى مصر"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

([xxv]) محمد عبد الحميد محمد، أسامة محمد قرنى (٢٠٠٥)، "استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم فى ضوء معايير الاعتماد لبعض

الدول"، المؤتمر العلمى السنوى الثالث عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة بنى سويف، ٢٤-٢٥ يناير.

(xxvi) أحمد نجم الدين أحمد عيداروس (٢٠٠٥)، "إدارة عملية التخطيط الاستراتيجى كمدل لفعالية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة- تصور مقترح للأخذ بالفيدرالية الإدارية فى التعليم العام فى مصر"، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد الحادى عشر، العدد الرابع، أكتوبر.

(xxvii) ياسر عبد الحافظ على ٢٠٠٦، "مدخل مقترح لقياس فعالية التخطيط الاستراتيجى للتعليم المصرى"، مجلة التربية والتنمية، القاهرة، السنة الرابعة عشر. العدد ٣٦، أبريل.

(xxviii) إبراهيم محمد إبراهيم (٢٠٠٦)، "التخطيط الاستراتيجى لمشروعات تعليم الكبار"، مجلة آفاق جديدة فى تعليم الكبار، مركز تعليم الكبار، جامعة عين شمس، القاهرة، العدد الرابع.

(xxix) ماهر أحمد حسن (٢٠٠٨)، "التخطيط الاستراتيجى كمدخل لمواجهة الأزمات التربوية فى المؤسسات التعليمية فى ج.م.ع."، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الرابع والعشرون، العدد الأول، الجزء الثانى، يناير.

(xxx) مهنى محمد إبراهيم غنايم (٢٠٠٨)، "مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالى العربى فى إطار التخطيط الاستراتيجى"، المؤتمر الثانى لتخطيط وتطوير

التعليم والبحث العلمى فى الدول العربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، السعودية، ٢٤-٢٧ فبراير.

(xxxi) رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٨)، "التخطيط الاستراتيجى والجودة الشاملة فى التعليم الجامعى"، المؤتمر الثانى لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمى فى الدول العربية"، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، السعودية، ٢٤-٢٧ فبراير.

(xxxii) Barker, Thomas., Smith, Howard (1998), "Integrating Accreditation Into Strategic Planning", Community College Journal, Vol. 22, Issue 8, Dec.

(xxxiii) Hoyt Lecroy (1999), "Assessment & Strategic Planning", Music Education Journal, Chicago, USA, Vol. 86, Issue 2, Sep.

(xxxiv) William F., Crittenden, Victoria L. Crittenden (2000), "Relationships Between Organization Characteristics, Journal of Managerial Issues, USA, Vol. XII, No. 2, Summer.

(xxxv) Paul A. Phillips & Luiz Moutinho (2000), "The Strategic Planning Index: A tool for Measuring Strategic

Planning Effectiveness, Journal of Travel Research, USA, May.

(xxxvi) Kathleen A. Paris (2003) "Strategic Planning in the University",University of Wiscons-Modison, USA.

(xxxvii) http://www.des.calstate.edu/higher.edneeds.html

(xxxviii) ماهر أحمد حسن محمد، مرجع سابق، ص

(xxxix) الهلالى الشربينى (١٩٩٧)، "التخطيط الاستراتيجى واستخدامه فى مؤسسات التعليم العالى- رؤية مستقبلية". مؤتمر اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان، ٧-١٠ ديسمبر، ص ص٣٨-٣٩.

(xl) نيفين أحمد فاضل، مرجع سابق، ص٢٢٤.

(xli) محمد الصيرفى (٢٠٠٨)، التخطيط الاستراتيجى، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، سبورتنج، الإسكندرية، ص٩٥.

(xlii) خالد محمد بن حمدان، وائل صبحى (٢٠٠٧)، الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجى، منهج معاصر، دار البازورى، الأردن، ص٣.

(xliii) سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص ٩٩

(xliv) جمال الدين محمد المرسى، مصطفى محمود أبو بكر، طارق رشدى هيبة (٢٠٠٢)، التفكير الاستراتيجى والإدارة الاستراتيجية، الدار الجامعية، الإسكندرية، ص ص ١٥١-١٥٢.

(xlv) Barbara Fischer (2007), "The Relationship Between Eldership, Strategic Planning and the Capital Strueture", PhD., Degree Cardinal Stretch Univ. U.S.A, pp. 95-97

(xlvi) سلامة عبد العظيم حسين، مرجع سابق، ص٩٥.

(xlvii) سعيد بن حمى الربيعى (٢٠٠٦)، "الخطة الاستراتيجية فى سلطنة عمان ٢٠٠٦-٢٠٢٠"، وحدة التخطيط والتدريب، وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عمان، ص ص ٤، ٥.

(xlviii) محمد جمال الدين درويش (٢٠٠١)، "الخطط الاستراتيجية المعلوماتية للمنشآت"، كراسات عملية، سلسلة غير دورية تصدرها المكتبة الأكاديمية، القاهرة، ص١٧.

(xlix) نيفين أحمد فاضل، مرجع سابق، ص١٤.

(l) محمود السيد عباس (٢٠٠٥)، الخطة الاستراتيجية المدرسية- دليل عمل إرشادى، دار القلم، دبى، الإمارات العربية المتحدة، ص ص ٢٤-٢٥.

(li) **Brent Davies & Linda Ellison (2003), "New Strategic Direction & Development of the School, Taylor & Francis Group, London, pp. 2-3.**

(lii) محمد فالح الجهنى (٢٠٠٦)، "التخطيط الاستراتيجى لمؤسسات التعليم العالى"، مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ص٨٨.

(liii) ثابت عبد الرحمن. جمال الدين محمد المرسى (٢٠٠٢): الإدارة الاستراتيجية (مفاهيم ونماذج)، الطبعة الأولى، الدار الجامعية، الإسكندرية، ص٥٧.

(liv) محمد فالح الجهنى، مرجع سابق، ص٨٨.

(lv) عبد الرحمن توفيق (٢٠٠٨)، التخطيط الاستراتيجى [هل يخلو المستقبل من المخاطر]، مركز الخبرات المهنية للإدارة [تمبك]، ص١٥.

(lvi) نعمة عباس خفاجى (٢٠٠٤)، الإدارة الاستراتيجية (المداخل- المفاهيم- العمليات)، مكتبة الثقافة والنشر، الأردن، ص٩٠.

(lvii) محمد فالح الجهنى، مرجع سابق، ص٨٨.

(lviii) أمين محمد النبوى (٢٠٠٧)، الاعتماد الأكاديمى وإدارة الجودة الشاملة فى التعليم الجامعى، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص١١٢.

(lix) محمد الصيرفى، مرجع سابق، ص١٤٣.

(lx) Compbell, Larrf & Others (N.D), Lead Strategic Planning Process, Indiana University, Blooming tan, USA, pp. 13-14.

(lxi) صفاء محمود عبد العزيز (٢٠٠٤)، "التخطيط الاستراتيجى لتطوير كليات التربية"، ورقة عمل مقدمة لورشة عمل القيادة الأكاديمية، برنامج تطوير التعليم، مشروع تطوير كليات التربية، الأقصر، ٦-٨ ديسمبر، ص٣.

(lxii) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢)، مبارك والتعليم- تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، القاهرة، مطابع روز اليوسف، ص٢٥.

(lxiii) جامعة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠١)، "وضع رؤية ورسالة كلية التربية"، ورشة عمل، كلية التربية، مدينة العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٧-٢٨ ديسمبر.

(lxiv) محمد الصيرفى، مرجع سابق، ١٠٦.

(lxv) محمد محمود مندرة، مجمد جمال الدين درويش (١٩٩٤)، التخطيط الاستراتيجى لنظم المعلومات، جمعية الحاسبات السعودية، السعودية، ص٢١-٢٢.

(lxvi) Jony Conway & David Yorke (1994): "Strategic Planning in Higher Education", International Journal of Educational Management, Vol. 8, N. 6, pp. 29-30.

([lxvii]) فلاح الحسين (٢٠٠٠)، الإدارة الاستراتيجية- مفاهيمها- مداخلها- عملياتها المعاصرة، دار وائل، عمان، الأردن، ص١٣.

([lxviii]) محمد الصيرفى، مرجع سابق، ص١١٤.

([lxix]) محمد فالح الجهنى، مرجع سابق، ص٨٨.

(lxx) نادية العارف (٢٠٠٠)، الإدارة الاستراتيجية، "إدارة الألفية الثالثة"، الدار الجامعية، الإسكندرية، ص٤٠.

([lxxi]) **http://www.des.calstate.edu/process-model.html.**

([lxxii]) نعمة عباس خفاجى، مرجع سابق، ص ص١٠١-١٠٢.

([lxxiii]) محمد الصيرفى، مرجع سابق، ص٣٥.

([lxxiv]) محمد فالح الجهنى، مرجع سابق، ص٨٨.

([lxxv]) ثابت عبد الرحمن إدريس، جمال الدين محمد المرسى، مرجع سابق، ص٥٦.

([lxxvi]) محمد الصيرفى، مرجع سابق ص١٥٠.

([lxxvii]) **Eric D. Fingerhut (2008), Strategic Plan for Higher Education University State of Ohio, USA, pp. 9-10.**

([lxxviii]) **Andrea Luxton (2005), Strategic Planning in Higher Education, The Higher Education Management**

Series, Department of Education General Conference, USA, pp. 28-29.

(lxxix) جمال الدين محمد المرسى، مصطفى محمود أبو بكر، طارق رشدى جبه، مرجع سابق، ٣٦٧، ٣٦٨.

(lxxx) شايلاكورول (١٩٩٨)، التخطيط الاستراتيجى لخدمات المكتبات والمعلومات، ترجمة حشمت قاسم، مركز الإسكندرية للوسائط الثقافية والمكتبات، الإسكندرية، ص ص ٤-٥.

(lxxxi) ثابت عبد الرحمن إدريس، جمال محمد المرسى، مرجع سابق، ص ص٤٥-٤٦.

(lxxxii) Hoyt Lecroy, Op. Cit., pp. 2-3.

التنمية البشرية
والتخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي



د. محمد المدني المختار*

توطئة

منذ الستينيات من القرن الماضي بدا الاهتمام بإجراء الدراسات. التي حاولت قياس الأبعاد الحقيقية للناتج التعليمي، ومدى مساهماته في تحقيق أغراض التنمية، وكان من نتائج هذه الدراسات تزايد الاهتمام بالتعليم من منظور الاستثمار في رأس المال البشري، حيث تبين أن فاعلية هذا القطاع الحيوي الحقيقية لا تقاس بما يضيفه ماديا إلى الناتج المحلي الإجمالي، بل بما ينعكس ايجابيا على مستقبل التنمية في صور أخرى غير مادية [1]. واتجهت الدراسات إلى إجراء قياسات للعوائد المباشرة وغير المباشرة للتعليم، ساعدت على الاعتراف بأهمية العنصر البشري في منظومة النمو. وقد دفعت هذه التطورات الفكر التنموي في المجتمعات المتقدمة صناعيا إلى منح الأولوية لرأس المال البشري، سيما بعد أن كشفت بعض الإحصاءات أن حوالي ٩٠% من النمو المتحقق في هذه المجتمعات يعود إلى التحسن في قابليات الإنسان المعرفية والإدارية والتنظيمية والمهارية[2] وهو ما يعني إعادة النظر في المقدار الفعلي لمساهمة "القدرات البشرية"، التي صارت تحتل الأولوية بديلا عن رأس المال. وهكذا تبلور مفهوم الاستثمار في "رأس المال البشري" من خلال التعليم بما يساعد على إنتاج توجهات

*مدرس بكلية الآداب – جامعة المرقب – ليبيا – قسم أصول تربية

اجتماعية، ومعارف وقدرات ومهارات ،كما تبلور مفهوم "تنمية الموارد البشرية"،الذي يعني أن "البشر" مورد كأي مورد آخر يتعين أن ينمى ويصان كي يحقق أقصى إنتاجية ممكنة(٣).

في بداية عقد التسعينيات حصل الفكر التنموي على دفعة قوية إضافية بتبني الأمم المتحدة لمفهوم "التنمية البشرية"، حيث أعطي هذا المفهوم الجديد أهمية كبرى لكيفية بناء وتطوير القدرات الإنسانية من خلال الاهتمام بتأمين الخدمات الصحية والتعليمية المتميزة ،حتى يتمكن المجتمع من توظيف هذه القدرات في تعظيم الرفاه الاقتصادي والاجتماعي(٤). وهكذا اتجهت التنمية اتجاه إنسانيا واتسع مفهومها ليشمل ثلاثة أبعاد محورية هي : تكوين القدرات البشرية، من خلال تحسين الصحة، وتطوير المعرفة والمهارات – استخدام البشر لهذه القدرات في الإنتاج ،والاستمتاع بها كي تتحقق المساهمة الفاعلة في النشاطات الثقافية والاجتماعية والسياسية– رفع مستوى الرفاد البشرى المتحقق(٥).

وبالنظر للدور المحوري المناط بالتعليم في معادلة التنمية بالمفهوم الإنساني الجديد فقد تزايدت القناعة لدى صانعي السياسات التنموية في الدول النامية بأن التأثير الحقيقي في معدل النمو يعتمد بالدرجة الأولى على الاستخدام العقلاني للموارد البشرية، وهو ما يعني قياس مقدار دقة التخطيط في ميدان التعليم، حيث أن أنماط التخطيط التقليدي لسياسات وبرامج التعليم لم تساعد على تحقيق التنسيق و التكامل بين متطلبات التنمية المعاصرة، لاسيما في مراحله العليا، وهو ما أحدث خللا في علاقة مخرجات هذه المرحلة مع متطلبات التنمية. ومن شواهد هذا الخلل معدلات البطالة المرتفعة في الكثير من الدول النامية بما فيها النفطية، وهكذا أدى تبني أنماط التخطيط التقليدي إلى إبعاد

التعليم عن المساهمة الفعالة في تكوين المهارات والتخصصات العلمية الدقيقة التي تحتاجها التنمية المعاصرة، الأمر الذي تطلب ضرورة التفكير جديا في تطوير أنماط من التخطيط التي يتمكن من خلالها نظام التعليم العالي في هذه الدول من مواجهة التحديات التي فرضتها أهداف التنمية بالمفهوم الإنساني الحديث.

هذه الورقة البحثية محاولة لتسليط الضوء على العلاقة بين تحقيق متطلبات التنمية البشرية والتخطيط بالمفهوم الاستراتيجي في مرحلة التعليم العالي، وهي تتناول بالتحليل: مفهوم "التنمية البشرية" كما حدده تقرير التنمية البشرية الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، وما أضافه هذا المفهوم من تحديات تواجه النظم التعليمية بعامة ومراحل التعليم العالي منها بخاصة، وذلك من خلال تحليل وتوضيح أهم الأبعاد التي ينطوي عليها هذا المفهوم. ثم الانتقال إلى توضيح العلاقة بين التخطيط للتعليم والتنمية بصورة عامة، ودور التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية، وأهمية تبني نمط "التخطيط الاستراتيجي" كونه البديل الأفضل عن التخطيط التقليدي في مرحلة التعليم العالي، وهو ما يُمكنها من المساهمة بفاعلية في تحقيق أهداف التنمية بأبعادها الإنسانية، مع تحليل لمفهوم هذا النوع من أنواع التخطيط، وتوضيحا لأهميته في مواجهة التحديات التي يواجهها التعليم العالي، إذا ما أريد له أن يساهم بفاعلية في تحقيق أهداف التنمية بالمفهوم الشامل (البشري). وأخيرا استعراضا لنموذج من الإجراءات الممكن تطبيقها لمفهوم " التخطيط الاستراتيجي" في قطاع التعليم العالي، وبما يساعد على تحقيق متطلبات التنمية البشرية.

التنمية البشرية

تبلور مفهوم التنمية البشرية من خلال الدراسات والبحوث التي تناولت بالتحليل والنقد "المفهوم التقليدي للتنمية" بشقيه الاقتصادي والاجتماعي، وكان ذلك استجابة لتطور الفكر السياسي والاقتصادي وانعكاسا لحركة فكرية في التعليم والاقتصاد والسياسة جاءت تعبيرا عن متطلبات مجتمعية مستجدة بعد أن شهدت المجتمعات الغربية حالة من الاستقرار بدأت -تقريبا- مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، حيث اتجهت الرغبة إلى تحقيق مزيدا من الرخاء الاقتصادي بعد موجة من العنف والحروب. وتضاعف الاهتمام بضرورة التركيز على بناء الإنسان، وضرورة أن يحدث توازن بين التنمية الاجتماعية والتنمية المادية. بعد أن تبين الأثر السلبي لغياب هذا التوازن على السلم الاجتماعي . وهكذا ظهر مصطلح الرفاه الاجتماعي ومصطلح "رأس المال البشري" وتنمية الموارد البشرية" [٦].

في التسعينيات من القرن العشرين شهد موضوع التنمية البشرية اهتماما غير مسبوق، ففي هذا العقد بالذات اجتمعت أو تبلورت غالب الاتجاهات الفكرية في السياسة والتعليم والاقتصاد والاجتماع حول الهدف الرئيس لهذا النوع من التنمية ألا وهو ضرورة التركيز على توسيع نطاق الخيارات البشرية[٧]. ففي تقرير التنمية البشرية الأول الذي أصدره برنامج الأمم المتحدة الإنمائي سنة ١٩٩٠ ورد تعريف مصطلح التنمية البشرية، حيث جاء في هذا التقرير أن المقصود بمصطلح التنمية البشرية هو: " عملية تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس، ومن حيث المبدأ فان هذه الخيارات بلا حدود وتتغير بمرور الزمن، أما من حيث التطبيق فقد تبين أنه على جميع مستويات التنمية تتركز الخيارات الأساسية في ثلاثة هي: أن يحيا الناس حياة طويلة

خالية من العلل، وأن يكتسبوا المعرفة، وأن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة، وما لم تكن هذه الخيارات الأساسية مكفولة، فان الكثير من الفرص الأخرى ستظل بعيدة المنال"(٨).

ومن خلال هذا التعريف يمكننا القول بأن الغاية الأساسية من التنمية البشرية هي تمكين الإنسان من التمتع بصحته من خلال القضاء على كافة أشكال المرض، وتمكين الإنسان من الحصول على كافة أنواع المعرفة المتاحة وذلك من خلال القضاء على المشكلات التربوية والتعليمية التي تعيق فرص حصول الإنسان على تلك المعرفة والقضاء على الأمية كحد أدني، وثالث هذه المهام مكافحة المشكلات المعيشية والمرتبطة بحصول الإنسان على الموارد اللازمة لتسيير حياته بصورة كريمة مرضية أي مكافحة الفقر. على أن هذه المعضلات الثلاث "المرض، والجهل، والفقر" إذا ما تم القضاء عليها فإنها ستكون مفتاحا لحصول الإنسان على فرص الحياة السعيدة حيث يتحرر الإنسان من تلك القيود فيصبح قادرا على الاستفادة من كافة قدراته واستعداداته، مما يجعله أمام خيارات بلا حدود.

إن مفهوم التنمية البشرية ينظر إلى " التنمية" بصفتها عملية معقدة ومركبة من جملة من المعطيات والأوضاع والديناميات، فهي عملية تحدث من خلال تفعيل عدد من العوامل والمدخلات من أجل الوصول إلى تحقيق تأثيرات وتشكيلات في حياة الإنسان كفرد والإنسان في سياقه المجتمعي، وهي حركة متصلة تتواصل عبر الأجيال وعبر المواقع الجغرافية والبيئية. انه مفهوم يستدعي النظر إلى أن الإنسان هدفا في ذاته فهو محرك الحياة في مجتمعه ومنظمها ومطورها ومجددها (٩).

ويمكن القول بأن هذا يتجاوز التعريفات التقليدية الأخرى والتي سبقته وتتشابه معه في علاقتها بالنواحي البشرية المختلفة، فمفهوم مثل"تنمية الموارد البشرية" أو "رأس المال البشري" يعني ضرورة الاستثمار في الناس من أجل زيادة قدرتهم الإنتاجية، وهو بالتالي يمثل جانبا واحدا من جوانب التنمية البشرية، كما أن اعتبار التنمية البشرية بضعة قطاعات اجتماعية ينبغي الاستثمار فيها (كالتعليم والصحة وباقي الخدمات) يجعل منها نشاطات منفصلة ،وهي في الواقع كل مركب (١٠).

إن التنمية البشرية هي المنهج الشامل للتنمية الإنسانية، حيث تسعى إلى توسيع خيارات البشر،بهدف تحقيق الغايات الإنسانية الأسمى؛ وذلك بتجاوز المفهوم المادي للرفاه الإنساني، إلى الجوانب المعنوية والحياة الإنسانية الكريمة التي تشمل التمتع بالحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتوافر الفرص لاكتساب المعرفة والإنتاج والإبداع، والكرامة الإنسانية.

لقد أصبح الفكر التنموي – بهذا المفهوم – أكثر اهتماما بمسائل العدالة في توزيع الدخل وتحليل الفقر وأهمية الحاجات الأساسية لأفراد المجتمع. كما أنه نبه إلى أهمية التركيز على تراكم رأس المال البشري، حيث تبين من نتائج عدد من الدراسات أن الإنفاق على التعليم- مثلا- يخلق عوائد اقتصادية تعادل أو تزيد على العوائد التي يمكن أن يحققها الاستثمار في الرأسمال المادي. كذلك فان مفهوم التنمية البشرية يتجاوز الكثير من نظريات التنمية الاقتصادية التي سبقته مثل نماذج النمو الاقتصادي التي تركز على زيادة الناتج الإجمالي دون اهتمام بتحسن حياة البشر، وأيضا مناهج الرعاية الاجتماعية التي تجعل من الإنسان طرفا سلبيا يستفيد من ثمرات التنمية دون أن يشارك فيها. وهي بذلك مناهج تنموية تركز على الحاجات الأساسية فتجعل من التنمية مجرد

برامج لتوفير السلع والخدمات الضرورية للفئات المحرومة، أما مفهوم التنمية البشرية فهو يجمع بين إنتاج السلع وتوزيعها وتنمية قدرات أفراد المجتمع [١١].

أبعاد التنمية البشرية

وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول بان مفهوم " التنمية البشرية" يقوم على الأبعاد التالية:

أولا: التمكين

المقصود بالتمكين هو تطوير قابليات الناس بوصفهم أفرادا وأعضاء فاعلين في مجتمعاتهم، وليسوا مجرد مستفيدين فحسب يتلقون النتائج دون مشاركة نشطة. وبمعنى آخر أن يتمكن الناس من ممارسة الخيارات التي صاغوها بإرادتهم الحرة وهم غير قادرين على ذلك إذا كانوا مهددين بنزاعات أو صراعات، أو مقيدين في أنشطتهم المعيشية، أو محرومين من الصوت السياسي. فالناس الممكنون أقدر على المشاركة في القرارات والعمليات التي تصوغ حياتهم.

ثانيا: العدالة:

يؤكد مفهوم التنمية البشرية على الإنصاف في بناء القدرات وإتاحة الفرص المتكافئة للجميع؛ ولا يقتصر الأمر على الدخل المادي فحسب، بل يتسع ليشمل إلغاء العوائق القائمة على أساس النوع الاجتماعي، أو العنصر أو القومية أو التحدر الطبقي، أو أية عوامل أخرى. تحول دون الحصول على الفرص الاقتصادية والسياسية والثقافية بصورة متكافئة[١٢].

ثالثا: التنمية المستدامة Sustainable Development

وهو ما يعني توفير احتياجات الجيل الحاضر دون المساومة على إمكانيات الأجيال القادمة في التحرر من الفقر والحرمان، وذلك يتطلب توفير فرص التنمية البشرية للأجيال الحالية والمستقبلية ومنع تراكم أعباء تتحمل تبعاتها الأجيال المقبلة كالديون المالية الناشئة عن قروض خارجية أو محلية طويلة الأجل، والديون الاجتماعية الناشئة عن إهمال الاستثمار في تنمية القدرات البشرية، وتلوث البيئة وغيرها. إن التنمية المستدامة هي التنمية ذات البعدين البيئي والبشري، تهدف إلى إيجاد توازن بين النظام الاقتصادي والنظام البيئي بحيث تلبي الحاجات في الوقت الحاضر دون الإضرار بحاجات الأجيال القادمة (١٣).

رابعا: المشاركة الديمقراطية

وتعني أن يتمكن الناس - باعتبارهم مواطنين متساويين في الحقوق والواجبات- من المشاركة في صنع القرارات؛ حتى يسهموا بفعالية في العمليات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي تؤثر في حياتهم. ذلك أن الناس إن لم يتمتعوا بالحرية ، وإذا ما كانوا فقراء، ومرضى، وأميين، فان التنمية - حين ذاك- ستظل معطلة.

وعليه؛ يمكن النظر إلى التنمية البشرية بوصفها عملية توسيع الحريات الحقيقية التي يتمتع بها الناس. وتتضمن الحريات؛ الحرية ضد التمييز، والتحرر من العوز، والتحرر من المرض، والتحرر لتحقيق الذات الإنسانية، والتحرر من الخوف، والتحرر

من الظلم والاستعباد ، وحرية الحصول على المعرفة، وحرية المشاركة والتعبير، والانتماء السياسي وحرية الحصول على عمل.

واستنادا إلى هذه الأبعاد فان التنمية البشرية يمكن اختصارها في القول بأنها "تمكين الإنسان من تحقيق إنسانيته"، حيث أن تحقيق التنمية البشرية يتم من خلال العلاقة التبادلية بين الدور الفاعل للإنسان في عملية النمو وبين الوفاء باحتياجاته[١٤].

مما تقدم يمكن القول بأن النجاح في تحقيق أهداف التنمية بهذا المفهوم البشري الشامل تتطلب رؤية إستراتيجية شاملة لكافة متطلبات المجتمع، مبنية على تقديرات واقعية لمقوماته. وتحليلا موضوعيا لمشكلاته. وفهما معمقا لرؤى هذا المجتمع وتطلعاته. وأهدافه العامة، واستشرافا علميا لمستقبله. هذا وينظر إلى مرحلة التعليم العالي كونها تمثل قاطرة برامج التنمية في كافة المجالات وعلى جميع الأصعدة والدفع بها إلى الأمام. ومن هنا تأتي أهمية التخطيط بالمفهوم الاستراتيجي لتحقيق أهداف ومتطلبات هذه المرحلة التعليمية الهامة وأهمية ذلك على صعيد تحقيق أهداف التنمية بالمفهوم الشامل.

التخطيط للتعليم العالي والتنمية

إن مفهوم " التخطيط " في ميدان التعليم بصورة عامة، والعالي منه على وجه التحديد يكتسب أهمية خاصة في إطار تحقيق أهداف ومتطلبات التنمية البشرية، فهو يرتبط ارتباطا وثيقا بتحقيق التنمية الاقتصادية حيث العلاقة الوثيقة بين الإنتاجية والإمكانات المعرفية والمهنية للقوى العاملة. كذلك القيم المؤثرة في عمليات الإنتاج كالدافعية للعمل والإنتاج المتقن، ويرتبط كذلك بالتنمية الاجتماعية حيث القيم الاجتماعية

وتأثيرها على تحقيق مستويات من التعاون الاجتماعي والتفاعل الايجابي بين أفراد المجتمع ونشر الوعي الصحي والبيئي، واحترام القوانين والعمل من أجل الصالح العام، وهو ما ينعكس - بصورة مباشرة أو غير مباشرة - على تحقيق متطلبات التنمية السياسية.. وهكذا فإن التخطيط الجيد في ميدان التعليم العالي يمكنه أن يجعل من مخرجات هذه المرحلة التعليمية مدخلات فعالة لتحقيق أهداف التنمية البشرية.

ومهمة التخطيط في التعليم ليست بالأمر اليسير، حيث يعمل التعليم في ظروف متشابكة في الزمان والمكان، ومرد ذلك إلى تعدد الأطراف التي تتضمنها عملية التخطيط التعليمي. ونظرا لأهمية تخطيط التعليم فقد تناولته بحوث ودراسات كثيرة، وأنشئت له أقسام خاصة في الكليات الجامعية ، بل أنشئ له معهد عالمي متخصص، وهو المعهد الدولي للتخطيط التربوي (IIEP) في باريس ويتبع منظمة اليونسكو[١٥].

وانطلاقا من أهمية التخطيط للتعليم بصورة عامة ودوره في تحقيق أهداف التنمية البشرية يعرفه احد الباحثين بأنه " الجهد العلمي المتصل، والمقصود والمنظم، الذي يرمي إلى تحقيق أهداف تربوية معينة خلال فترة زمنية محددة، ويعتمد على أساليب علمية وفنية مناسبة، وإجراءات ووسائل مقبولة في تحقيق الأهداف التربوية المرسومة له، وفي التنبؤ باحتياجات التعليم ومشكلاته في السنوات المقبلة، وفي إعداد العدة لها، وإيجاد الحلول المناسبة لها في حدود الإمكانات المتاحة والمتوقعة، وفي التحكم المدروس في مستقبل التعليم، وفي إحداث التوازن المرغوب بين الكم والكيف في توسعاته، وربط هذه التوسعات بأهداف ومتطلبات التنمية الشاملة للمجتمع"[١٦] ص١٢.

مفهوم التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning

مفهوم "الإستراتيجية" من المفاهيم التي دخلت حديثا إلى الميدان التربوي والتعليمي، وهي – من حيث الأصل – مفهوم تطور في الميدان العسكري والسياسي، وهي مأخوذة من عبارة "استراتيجوس" الإغريقية وتعني القائد اصطلاحا. وعليه فان الإستراتيجية تعني فن أو علم القيادة العامة في الحرب لتحقيق مكاسب سياسية، أي أنها تأخذ في الاعتبار كل الإبعاد ليس العسكري منها فحسب بل السياسي والاقتصادي والدبلوماسي. وتمشيا مع معناها في هذا الميدان، يمكن النظر إليها من خلال اهتمامها بالنتائج النهائية والحاسمة أكثر من اهتمامها بالقضايا الجزئية الفرعية التي تعتبر مسائل " تكتيكية" يجب تجاوزها. أو بمعنى آخر التركيز على تحقيق "أفضل النتائج" أكثر من الاهتمام بانجاز الخطوات بطريقة صحيحة(١٧).

وبالنظر إلى رسم السياسات التنموية العامة والتخطيط في الميدان التعليمي بالمفهوم "الاستراتيجي" فانه يمكن النظر إلى الأهداف من مستويين : مستوى جزئي خاص، يرتبط بمسعى لتحقيق أهداف فرعية وعلى مدى زمني محدود، ومستوى عام يرتبط بقضايا وأهداف لا تتحقق إلا بتنسيق وتوحيد الجهود على المستوى المجتمعي العام . وعلى هذا الأساس جاء مفهوم "الإستراتيجية" لينظر إلى التخطيط بالمعنى التقليدي بصفته نمطا من التخطيط الجزئي قاصرا عن الإحاطة بمتطلبات التنمية المجتمعية بالمفهوم الاستراتيجي الشامل.

يقوم التخطيط الاستراتيجي على النظر إلى الأهداف التعليمية كونها "مختزلة" لمشكلات وطموحات تتجاوز حدود القطاع ، بل إن القطاع التعليمي يتلاشى في المصالح العليا للمجتمع، فهو محصلة تجمع هذه المصالح الإستراتيجية العليا الاقتصادي منها والسياسي والاجتماعي. ولذا فان التخطيط الاستراتيجي في التعليم يعد جزء من "التخطيط الشامل" الذي يقوم على أساس حساب الظروف البيئية المتغيرة وحاجات سوق العمل، مع الأخذ في الاعتبار نوعية المجتمع، والتوقعات المتعلقة بطبيعة الحياة فيه مستقبلا (١٨) .

وبناء على ما سبق يمكن النظر الى التخطيط الاستراتيجي في ميدان التعليم بصفته وسيلة فعالة لضبط الاتجاهات الجارية في التنمية، وتوجيهها للحصول على الأهداف التي تحقق المصالح العليا للمجتمع من خلال رؤى تأخذ في اعتبارها كافة العوامل الفاعلة والمؤثرة على النظام التعليمي(١٩).

هذا وينطوي مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتعليم بشكل عام على عملية قوامها الملاءمة بين نتائج تقييم البيئة الخارجية للمنظومة التعليمية وبين موارد البيئة الداخلية لهذه المنظومة. ويجب أن تكون هذه العملية قادرة على مساعدة المؤسسات التعليمية في الاستفادة من نواحي القوة وفي الحد من نقاط الضعف، وفي الاستفادة من الفرص وفي التقليل من التهديدات، بينما يتحدد مفهوم التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في عمليات شاملة لكل جوانب المؤسسات التي تشملها هذه المرحلة من التعليم، وفحص مستقبلي لها يشترك فيه أكبر عدد ممكن من الأعضاء، يهدف إلى تحديد ما ينبغي أن تكون عليه مؤسسات التعليم العالي، متى ما سعت إلى الاستغلال الجيد لنقاط قوتها

الداخلية والفرص المتاحة في بيئتها الخارجية، وعملت على المزاوجة بين نقاط القوة والفرص هذه بشكل يقود إلى أفضل النتائج [٢٠].

إن التخطيط التعليمي بالمفهوم الاستراتيجي يقوم على النظر إلى أن العلاقة بين التعليم والتنمية "علاقة دائرية" وليست "خطية"، فلا التعليم وحده علة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ولا هذه الأوضاع وحدها علة النظام التعليمي، إنها مسألة التخطيط لمشروعات تعليمية تتأثر بالأوضاع المجتمعية وتؤثر فيها.

ويمكن القول بان التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي هو علم وفن توجيه كل قوى مؤسسات التعليم العالي نحو تطوير الاستراتيجيات واتخاذ القرارات الجوهرية التي تحدد ملامح مستقبل المؤسسات، ووضع الخطط اللازمة لانجاز الأهداف والأغراض – التي وجدت من أجلها هذه المؤسسات - وحل القضايا والمشكلات التي يتطلبها الوصول إلى هذا المستقبل المنشود [٢١].

إن التخطيط الاستراتيجي في ميدان التعليم العالي يساعد على الربط بين مفهومي التعليم العالي والتنمية. والنظر إلى أن عوائد هذا النمط من التعليم - الفردية والمجتمعية- تفيد كثيرا جانب التنمية البشرية من حيث خصائصها النوعية، ومن حيث الاستخدام الأمثل للقدرات المكتسبة لزيادة الإنتاج، كما أن منهج التخطيط الاستراتيجي في هذه المرحلة يساعد على تحقيق عوائد تعليمية ذات طابع شمولي، من حيث توسيع النظرة الضيقة إلى تقييم مساهمة قطاع التعليم العالي في النمو الاقتصادي أو في النمو الاجتماعي. انه التخطيط الذي لا يقوم على النظر إلى التعليم العالي بصفته مشروعا اقتصاديا أو اجتماعيا بل النظر إليه على أنه "مشروعا مجتمعيا". فضلا عن ذلك فان أنصار هذا النمط من التخطيط – في ميدان التعليم العالي- يرون فيه عاملا مساعدا

على إحداث الاستقرار السياسي والاجتماعي من أجل تحقيق الظروف المناسبة لاستمرار وديمومة التنمية (التنمية المستدامة) فهو يجعل من التعليم أداة لمنح الأفراد فرصا متزايدة للكشف عن مواهبهم وقدراتهم .

أهمية التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي

دعت مجموعة من الدراسات (٢٢) إلى ضرورة إتباع أسلوب " التخطيط الاستراتيجي" لإعادة تنظيم مؤسسات التعليم العالي في الأقطار العربية إذا ما أريد لهذه المؤسسات أن تساهم بحق في إحداث تنمية بشرية حقيقة، إذ أن هذه المؤسسات أصبحت في مواجهة الكثير من التحديات في هذا العصر والتي يصعب التغلب عليها بإتباع الأساليب التقليدية "الخطية" في التخطيط ومن بين هذه التحديات:

١- تحديات على مستوى العلوم والتخصصات العلمية، حيث تغير شكل المنظومة المعرفية، وأصبح الاعتماد على أساليب البحث التقنية الدقيقة، والحاسب الآلي وشبكات المعلومات والاتصال، والعلوم الحياتية والهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية.

٢- تحديات على مستوى نوعية التعليم وانتشاره، فمن متطلبات التعليم اليوم لاهتمام بذوي الإبداع والابتكار والمواهب ، فضلا عن تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والارتقاء بجودة التعليم، وتلبية الطلب على التعليم العالي، والاتجاهات التي بدأت تزداد نحو خصخصة مؤسساته وقيام القطاع الخاص بالاستثمار في التعليم العالي ودخوله كمنافس للقطاع العام على أسس تجارية ربحية(٢٣).

٣- تحديات على مستوى الإعداد والتأهيل للعمل، والتبدل الذي أصاب المهن، حيث اختفى بعضها وظهرت مهن جيدة مبتكرة، وكذلك التغير الذي أصاب عوامل الإنتاج ، فقد قل الاعتماد على الآلة التقليدية وبرزت أهمية الإنتاج المعتمد على المعلومة. لقد فرضت معطيات العولمة الاقتصادية على مؤسسات التعليم العالي ضرورة الانفتاح بشكل واسع وعميق على عالم العمل بشكل عام وعلى العمل المنتج بشكل خاص، مما يعني تدخل قطاع الإنتاج في التخطيط للتعليم العالي.وهو ما يتطلب تخطيط للمناهج الدراسية استنادا إلى رؤية مستقبلية تأخذ في اعتبارها مآل هذه التغيرات.

٤- تحديات على مستوى تمويل التعليم، ومن ذلك تقليص التمويل الحكومي، وتدخل مؤسسات التمويل الدولية كالبنك الدولي. واليونسكو، صندوق النقد الدولي. والتي تتدخل في السياسات والإصلاحات التعليمية التي ينبغي الأخذ بها وتطبيقها، وهو ما أدى إلى انحسار دور الحكومات في في رسم السياسات، وتقليص دعم الجامعات الرسمية مع عدم قدرتها على زيادة الرسوم الجامعية لأسباب اقتصادية وسياسة واجتماعية.

٥- تحديات على مستوى مصادر التعليم ، حيث وسعت العولمة مصادر التعليم. فانحصرت المصادر المحلية، وبرزت المصادر الدولية كالانترنت، وبرامج التعليم عن بعد والتعليم المستمر.

٦- تنوع أنماط التعليم العالي وظهور أنواع جديدة من الجامعات، مثل الجامعات المفتوحة، والجامعات الافتراضية ، حيث كلفة الدراسة أقل منها في الجامعات التقليدية، كذلك مؤسسات التعليم العالي الخاصة والأجنبية،

وما يرتبط بضمان الجودة من تحديات في مثل هذه الأنماط من التعليم[٢٤].

٧- تحديات على مستوى الربط بين سياسات التعليم العالي والسياسات المتبناة في قطاعات المجتمع الأخرى.

٨- تحديات على مستوى هجرة العقول، وهو ما يتطلب من الدول النامية ضرورة الاهتمام لخلق بيئة عمل مواتية للحد من هجرة العقول واستقطابها من أجل تحفيز التنمية الوطنية.

في مواجهة هذه التحديات تبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي الذي يعول عليه في إيجاد إطار عام لتحديد التوجهات المستقبلية للتعليم العالي، وتشجيع الجهات المشرفة على هذا النمط من التعليم للعمل معا لصياغة رؤية مشتركة وموحدة، وفتح المجال لمشاركة قطاع عريض من فئات المجتمع المتنوعة في صياغة هذه الرؤية، وذلك حتى يتمكن المخططون من تحديد أهداف وغايات تشكل المعالم الأساسية لخطة إستراتيجية شاملة. وإلى جانب ذلك لابد من رفع درجة الوعي بأهمية التغيير، فضلا عن رفع الكفاءات الإدارية لإحداث التغيير المطلوب. كما أن أهمية هذا النمط من التخطيط تكمن في إعطاء الفرصة لتقويم المراحل السابقة من خلال المسح البيئي الشامل، والوقوف على نواحي القوة والضعف في النظام التعليمي، والتحديات التي تواجهه، فضلا عن التوجيه المثمر للجهود والموارد واستثمارها بشكل أفضل، وهو ما يعزز دور الدولة والمؤسسات المعنية في تحديد الأولويات وفق دراسة علمية منهجية، ويساعد في ابتكار طرق وآليات عمل جديدة تحسن من مستوى الأداء، وتحديد مجالات التغيير والتحديات التي تواجه النظام التعليمي ووضع الحلول المناسبة لعلاجها [٢٥] :

أسس ومراحل التخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي:

يقوم التخطيط الاستراتيجي في ميدان التعليم العالي على حزمة من الإجراءات والخطوات التنفيذية، وهي من وجهة نظر الدراسات التي تناولته بالتحليل تتلخص في المراحل التالية (٢٦) :

أولا- فحص وتقويم البيئة الخارجية للتعليم العالي: وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات حول المتغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والاقتصادية والسكانية وتحليلها، ثم إعادة الافتراضات والتنبؤات حول كل متغير من هذه المتغيرات الخارجية على حدة في ضوء نتائج التحليل، و تحديد القضايا الأساسية في البيئة الخارجية التي لها تأثير في عمليات منظومة التعليم العالي، وفي النهاية إعداد خلاصة لنتائج الفحص.

ثانيا- فحص وتقويم نظام التعليم العالي: وذلك من خلال تصنيف مؤسسات التعليم العالي تصنيفا يراعي الانسجام أو التشابه في الرسالة والهدف والمستوى. ثم جمع وتحليل المعلومات اللازمة للتخطيط الاستراتيجي والمتعلقة ببعض المتغيرات والعوامل المهمة في مكونات مؤسسات التعليم العالي. على أن الهدف من ذلك هو تحديد بنيتها المتنافسة، وعوامل الجذب، وفرص الاستثمار، وعوامل النجاح الكامن فيها، وفحص وتقويم المؤسسات المنافسة في مجالات أخرى يكون من الطبيعي لمؤسساتها أن تتفوق، حتى يمكن تجنب المنافسة الخاسرة.

ثالثا- التقويم الداخلي لمؤسسات التعليم العالي: حيث توجد الكثير من التقنيات المستخدمة في جمع معلومات التقويم الذاتي لهذه المؤسسات، ومن بين النماذج المستخدمة في هذا الغرض نماذج "الاعتماد الأكاديمي"، وهي نماذج واستبيانات مقننة

جرى تصميمها واعتماده من قبل جمعيات الاعتماد الأكاديمي بالولايات المتحدة الأمريكية لغرض التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي في مجموعة من المجالات.

رابعا- صياغة الأهداف والاتجاهات الإستراتيجية للتعليم العالي : حيث تشمل هذه الصياغة تحديد رسالة التعليم العالي، والتي هي عبارة عن جملة أو مجموعة جمل مختصرة تحدد نوع المهام التربوية لمؤسساته وأبرز خصائصها وتوجهاتها المستقبلية ، فضلا عن ذلك فان هذه الصياغة تشمل بيانا بأهداف التعليم العالي، وهي الحاجات المحددة المطلوب تنفيذها بمواصفات معينة وخلال مدة زمنية محددة. كما أنها تشمل تحديدا لأهم القضايا الإستراتيجية، حيث يتم التعرف على هذه القضايا من خلال تقويم البيئة المحيطة بالتعليم العالي والتقويم الذاتي لمؤسساته.

خامسا : تحديد خطة العمل بالإستراتيجية: وتشمل توضيحا لكيفية العمل بالإستراتيجية التي جرى اختيارها والموافقة عليها، حيث تحتوي خطة العمل على: خطوات كيفية تنفيذ الخطة - موعد بداية ونهاية تنفيذ الخطة - الشخص المسئول عن الإشراف على تنفيذ الخطة - المصادر البشرية والمادية اللازمة لتنفيذ الخطة - المؤشرات والمحددات التي يستدل بها على نهاية تنفيذ الخطة.

سادسا : محتويات وثيقة الخطة الإستراتيجية: وتشمل الخلاصة العامة للخطة، وأغراض المؤسسة، والتوقعات على مدى من السنوات، و خلاصة تقويم البيئة الخارجية للمؤسسة، والتقويم الذاتي.

الهوامش

١- T.W.Schultz "Investment in Human Capital" American Economic Review ,Vol. 51,No.1 (March1961) pp1-17

٢- محمد محمود الأمام، "التنمية البشرية من المنظور القومي". في ندوة التنمية البشرية في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٥.

٣- الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي وآخرون، " تنمية الموارد البشرية " في ندوة تنمية الموارد البشرية في الوطن العربي ، دار الرأي ، بيروت. ١٩٨٩.

٤- نادر فرجاني. " التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية " مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت: العدد ٢٣٧ ،نوفمبر١٩٩٨

٥- UNDP "Human Development Report "Oxford University Press" New York 1998

٦- محمد محمود الإمام، "التنمية البشرية من المنظور القومي". في التنمية البشرية في الوطن العربي . بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٩٥ .

٧- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لسنة ١٩٩٠، ص٨٣.

٨- نفس المرجع، ص٢١.

٩-جورج القصيفي،" التنمية البشرية: مراجعة نقدية للمفهوم والمضمون". مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت: الطبعة الأولى، ١٩٩٥.

١٠- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لسنة ١٩٩١، ص٢٦.

١١- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لسنة ١٩٩٥ ،ص١١.

١٢- حامد عمار، مقالات في التنمية البشرية. (سلسلة دراسات في التربية والثقافة رقم ٦)، القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب، الطبعة الأولى ١٩٩٨.

١٣- جميل طاهر، تطور مفهوم التنمية المستديمة وانعكاساته على مستقبل التخطيط في الأقطار العربية. مجلة بحوث اقتصادية عربية. العدد التاسع ١٩٩٧، القاهرة: الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية، ص ٥٤- ٥٨.

١٤- حامد عمار، مقالات في التنمية البشرية. مرجع سابق.

١٥- مهنى محمد إبراهيم غنايم ، "مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالي العربي في إطار التخطيط الاستراتيجي" . المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي التطبيقي في الدول العربية،جامعة الملك فهد للبترول والمعادن – المملكة العربية السعودية (٢٤-٢٧) فبراير ٢٠٠٨ م.

١٦- عمر التومي الشيباني، دراسات في الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي ، بنغازي: دار الكتب الوطنية، ١٩٩٢، ص ٢٦٠.

١٧- سعد عبد الله الزهراني، "التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي". مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى. ١٤١٦هـ.

١٨- مهنى محمد إبراهيم غنايم، " مدخل متكامل لتخطيط التعليم العالي العربي ". مرجع سابق.

١٩- Green, John L. "A Strategic Planning System for Higher Education" . Strategic Planning management. Association, Inc. tobeca. Ks: 1985.

٢٠- سعد عبد الله الزهراني، "التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي". مرجع سابق.

٢١- نفس المرجع.

٢٢- محروس بن احمد غبان، عولمة الاقتصاد والتعليم العالي في المملكة العربية السعودية: الآثار والمضامين، مكة المكرمة ، مركز البحوث التربوية والنفسية ن جامعة أم القرى، ٢٠٠٣.

٢٣- سليمان عربيات، إستراتيجية التعليم العالي في ظل العولمة، الأردن، جامعة مؤتة، ٢٠٠٣.

٢٤- نفس المرجع.

٢٥- سعيد بن حمد الربيعي، مشروع إستراتيجية تطوير التعليم في سلطنة عمان (٢٠٠٦-٢٠٢٠). مسقط ، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان ، ٢٠٠٦.

٢٦- سعد عبد الله الزهراني، "التخطيط الاستراتيجي لمؤسسات التعليم العالي". مرجع سابق .

تجارب تربوية

مشروع إعادة هيكلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء، وتطبيق معايير وزارة التعليم العالي بشأن افتتاح الكليات والأقسام الجديدة

د. عادل السكرى

مشروع إعادة هيكلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء وتطبيق معايير وزارة التعليم العالي بشأن افتتاح الكليات والأقسام الجديدة



د/ عادل السكري(*)

إذا كان من أهم أدوار الجامعة في الوقت الحاضر هو دورها في إنتاج المعرفة وتطويرها وتجديدها وتوظيفها ، وإمداد المجتمع وسوق العمل بالمتخصصين والباحثين والعلماء ، فإن إعادة هيكلة الكليات ، وتطوير منظومتها التعليمية بما يمكنها من الاستجابة لمتطلبات المجتمع، وسوق العمل ، وضرورات العصر ، تصبح من المطالب الضرورية للجامعة والمجتمع .

وإذا كان التوسع في برامج التعليم العالي ومؤسساته من أهم العوامل التي تسهم بطريقة فعالة في زيادة رأس المال البشرى ، وتنمية الطاقات البشرية الكامنة والمهدرة، وتطوير الثقافة الوطنية المشتركة ، وتحقيق التماسك الاجتماعي ، والتفاعل الحضاري، والتوافق الإنساني ، فإن هذا التوسع في برامج التعليم العالي ومؤسساته إنما يخضع لعدد من المعايير التي يجب أن تتفق مع خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية من أجل إيجاد منظومة متكاملة من المؤسسات الوطنية التي تسهم جميعها في تحقيق التنمية الشاملة لجميع القطاعات وكل الطبقات في المجتمع .

تطبيق المعايير التي أقرتها وزارة التعليم العالي في افتتاح كليات جديدة بالإحساء :

• أستاذ مساعد أصول التربية تربية عين شمس

* المعيار الأول : الكثافة السكانية :

وتكمن أهمية هذا المعيار في تحديد عدد المقاعد الدراسية التي يجب توفيرها في مؤسسات التعليم العالي .

ونظراً لتأثير الكثافة السكانية ، وخاصة الفئة العمرية في سن التعليم ، و بوجه أخص ،طلاب المراحل الأخيرة من المدارس الثانوية ، المتوقع التحاقهم بالتعليم العالي ، فإن تزايد أعداد السكان يؤدي بالضرورة إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي . ويمكن توضيح ذلك من خلال مؤشرات الكثافة السكانية لمحافظة الإحساء المقترح افتتاح الكليات بها على النحو التالي :

١- عدد سكان المحافظة :

تقع محافظة الإحساء في الركن الجنوبي الشرقي في المملكة العربية السعودية ، وتشغل الجزء الجنوبي من المنطقة الشرقية ، وتمثل الإحساء إحدى المحافظات العشر التابعة لإدارة المنطقة الشرقية، وتتكون من ١٩ مركزاً ، ويتبعها عدد من القرى (٢٤)، والهجر (٢٨) يبلغ عدد سكانها ٦٧٦٥٣ نسمة .

أما عن معدل النمو السكاني لمحافظة الإحساء ، فقد سجل ارتفاعاً ملحوظاً خلال العشرين سنة الماضية ، الأمر الذي عمل على رفع نسبة سكان الإحساء بالنسبة للمنطقة الشرقية ، والمملكة العربية السعودية بوجه عام .

كان عدد سكان الإحساء عام ١٣٩٤ هـ يبلغ ٢٧٣٠٤٥ نسمة ثم ارتفع إلى ٥٥١٤٥٥ نسمة وفقا لتقديرات وزارة التخطيط عـ ١٤٠٥ ــــ ، بزيادة ١٠٢%

خلال ١١ عاما ، ثم ارتفع عدد السكان في المحافظة خلال السنوات الثمانية التالية ليصل إلى ٧٢٩٠٠٠ نسمة في عام ١٤١٣ هـ .

وحسب نتائج المسح الاجتماعي الاقتصادي بالعينة الذي أجرته بلدية محافظة الإحساء عام ١٤١٥ هـ ، بلغ عدد السكان ٧٩٠٠٠٠ نسمة ، ثم ارتفع إلى ٩٠٨٣٦٦ نسمة في تعداد ١٤٢٥ هـ ، حتى وصل إلى أكثر من مليون نسمة في الوقت الحاضر(حوالي ١١١٩٤١٣ نسمة) .

ويتضح من ذلك . أن الكثافة السكانية في محافظة الإحساء قد زادت إلى حوالي ٣١٠% خلال ٣٠ عاما ، وبمعدل نمو يصل إلى أكثر من ١٠% سنويا.

٢- ترتيب المحافظة سكانياً بين محافظات المنطقة :

يبلغ عدد سكان محافظة الإحساء في الوقت الحاضر أكثر من ١١١٩٤١٣ نسمة، يمثلون حوالي ٣٣% من سكان المنطقة الشرقية(٣٣٦٠١٥٧ نسمة) ، وهي بذلك تحتل المرتبة الأولى سكانيا بين محافظات المنطقة .

٣- ترتيب المحافظة سكانياً بين محافظات المملكة :

تحتل محافظة الإحساء المرتبة الخامسة من حيث عدد السكان بين محافظات المملكة العربية السعودية حسب تعداد ١٤٢٥هـ .

٤- عدد سكان المدينة مقر المحافظة :

يبلغ عدد سكان المدينة مقر المحافظة حوالي ٨١٤١٧٨ نسمة .

٥- ترتيب مدينة مقر المحافظة سكانياً بين مدن ومراكز المنطقة :

تحتل المرتبة الأولى سكانياً.

وعند تطبيق المعيار السكاني على محافظة الإحساء عند افتتاح كليات جديدة يمكن أن نوضح ما يلي :

- أن معدل النمو السكاني لمحافظة الإحساء قد سجل ارتفاعاً ملحوظاً خلال السنوات الماضية ، حيث زاد عدد السكان من ٢٧٣٠٤٥ نسمة في عام ١٣٩٤ هـ حتى وصل إلى أكثر من مليون نسمة في الوقت الحاضر، وهذا يعني أن الزيادة السكانية في محافظة الإحساء قد وصلت إلى أكثر من ٣٠٠% خلال ٣٠ عاما وبمعدل نمو يصل إلى أكثر من ١٠% سنويا.
- أن الشريحة العمرية لطلاب التعليم الجامعي (١٧-٢٤) سنة في محافظة الإحساء تبلغ ١٦٧٩١٢ نسمة تقريبا، وهي تقدر بـ (١٥%) تقريبا من إجمالي عدد سكان المحافظة، حسب الاستدلال من الإحصاءات السكانية للمملكة.
- أن عدد السكان المتوقع دخولهم التعليم العالي يبلغ حوالي ٨٣٩٥٦ نسمة وهم يمثلون ٥٠% من الشريحة العمرية (١٧-٢٤) سنة في محافظة الإحساء .
- أن العدد المطلوب من الكليات في محافظة الإحساء يتراوح بين ٢٨-٥٦ كلية على أساس أن كل (٢٠٠٠٠-٤٠٠٠٠) نسمة يحتاجون لكلية واحدة بواقع ١٥٠٠-٣٠٠٠ طالب وطالبة في الكلية الواحدة .

- إذا كان عدد كليات التعليم العالي التابعة للجامعات تبلغ ٨ كليات في الإحساء، فإن النقص في عدد الكليات التابعة للجامعة يتراوح بين ٢٠-٤٨ كلية جامعية.

وهكذا ، فإن إعادة هيكلة الكليات القائمة وافتتاح كليات أخرى جديدة ، يصبح مطلباً ملحاً وملبياً لحاجة ضرورية تفرضها الكثافة السكانية في محافظة الإحساء.

* المعيار الثاني : تلبية احتياجات سوق العمل :

وتكمن أهمية هذا المعيار في التعرف على الفرص الوظيفية المتاحة لخريجي الكليات المقترح افتتاحها في المحافظة أو في المدينة أو في المدن والقرى القريبة منها .

ويتسع سوق العمل في محافظة الإحساء لكافة الأنشطة الزراعية والصناعية والتجارية والسياحية والصحية والتعليمية ، حكومية وغير حكومية ، إنتاجية وخدمية ، وكما هو معروف ، فإن الإحساء اكبر مدن المنطقة الشرقية من حيث المساحة (٦٨% من مساحة المنطقة الشرقية) وعدد السكان (٣٣% من سكان المنطقة الشرقية) .

وتشتهر الإحساء بحقل الغوار للنفط ، أكبر حقل نفط في العالم ، وما يحيط به من آبار مترامية في أنحاء الإحساء ، وما توفره من فرص عمل متنوعة ، وما تتيحه من استثمارات في المجالات الداعمة لصناعة النفط . وضمن ما تبنته حكومة المملكة العربية السعودية من سياسات داعمة للاستثمار في المجال الصناعي في كافة مناطق المملكة ، فقد نالت الإحساء نصيباً وافراً بإنشاء المدينة الصناعية في

الإحساء عام ١٤٠١هـ -١٩٨١م ، شمال مدينة الهفوف بحوالي ٢٢ كم ، على مساحة ١٥٠٠٠٠٠ متر مربع ، وتضم حوالي ٢٢ مصنعاً منتجاً ، بلغت استثماراتها أكثر من ٣٨٢,٤٣ مليون ريال بطاقة إنتاجية ٣٠٦,٣٩٣ طنا ، وتتنوع مجالات إنتاجها ما بين غذائية وكيماوية ومعدنية وخشبية و منتجات ورقية ونسيج . وتحت الإنشاء الآن ٧ مصانع بلغ رأسمالها المستثمر ٣٤,٤٢ مليون ريال . هذا خلاف ٧٧ ي مصنعاً خارج المدينة الصناعية . وتقدر الاستثمارات الصناعية في الإحساء بحوالي ٣٦٣٤,٦٢ مليون ريال . وفي مواقع متعددة في الإحساء تنتشر معامل استخراج البترول من الآبار الواقعة بها ، وتدير هذه العملية شركة أرامكو السعودية التي اشتهرت بإسهاماتها الاقتصادية والاجتماعية المتميزة، ويعمل العديد من أبناء الإحساء في مواقعها المختلفة .

وتشهد الإحساء حركة تجارية ضخمة ترصدها المؤشرات المتنامية لحجم التراخيص والسجلات التجارية التي تجاوزت أكثر من ٢٥,٠٠٠ سجل تجاري ، والمدخرات لدى أكثر من ٤٨ فرعا للبنوك السعودية ، والحركة المؤثرة في التداول العام لمؤشر الأسهم السعودية ، وحملات الاكتتاب في أسهم الشركات المساهمة ، حيث الكثافة السكانية ومستويات الإنفاق المتوازن .

وفي مجال الأعمال أيضا ، تشهد الإحساء في الوقت الحالي إقبالا كبيراً من رجال الأعمال من خارج المحافظة ، وخصوصا من الرياض والقصيم وجدة ، لشراء أراضي لإقامة مشروعات استثمارية . وقد زادت رغبة رجال الأعمال في الاستثمار في الإحساء بعد اعتماد خادم الحرمين الشريفين مشروع شاطئ العقير السياحي في

الإحساء باستثمار يصل إلى ٥٠ مليار ريال (١٣,٥مليار دولار) ليتحول إلى أكبر شاطئ سياحي على ساحل الخليج.

وهكذا تتسع سوق العمل في محافظة الإحساء لمختلف الأنشطة والمجالات والأعمال التي يتطلبها واقعها المتنوع ، وموقعها المتميز.

وعند تطبيق معيار احتياجات سوق العمل على محافظة الإحساء ، عند افتتاح كليات جديدة ، يمكن أن نوضح ما يأتي :

- أن متطلبات سوق العمل في الوقت الحاضر لا يمكن الوفاء بها ، والاستجابة لها ، والتفاعل معها ، إلا بزيادة عدد المؤهلين تأهيلاً جامعياً عالياً في قوة العمل التي يُناط بها تحقيق التقدم و التنمية ، والتطوير والتجديد ، و مواجهة التحديات في عصر العلم والمعرفة والعولمة والمعلومات ، ولذلك فإن التوسع في التعليم العالي ، وافتتاح كليات جديدة ، يعد مطلباً ضرورياً لزيادة أعداد الخريجين المؤهلين للانضمام إلى قوة العمل.
- في ضوء التطور السريع للصناعات ، والتقدم الهائل في التكنولوجيا ، والنمو المتزايد في المعلومات والمهارات ، يزداد الطلب على القوى البشرية ذات المستويات العلمية العالية ، والمهارات الفنية الفائقة ، لتلبية احتياجات سوق العمل من الوظائف في مجال الخدمات والإنتاج ، ويقل الطلب على الوظائف التي تعتمد على المعرفة المتواضعة ، والمهارات البسيطة ، في معظم المجالات. و هذا يستدعي بالضرورة ، زيادة عدد الكليات وتزايد أعداد الخريجين .

- إن زيادة أعداد الخريجين قد لا تؤدي بالضرورة إلى اختلال سوق العمل ، لأن كثيراً من تجارب الأمم الأخرى أثبتت أن زيادة أعداد الخريجين المؤهلين سوف تؤدي إلى زيادة الطلب على أعمال مناسبة لهم . ويرجع ذلك إلى قدرة خريجي التعليم الجامعي على إيجاد فرص عمل لهم ، خاصة إذا تم إعدادهم بطريقة مناسبة ، من خلال برامج تعليمية تتميز بالمرونة التي تتيح لهم القيام بأعمال متنوعة ، والانتقال من وظيفة إلى أخرى ، في ظل المتغيرات التي يشهدها سوق العمل ، والتحول في بيئة العمل ، والانتقال من الإنتاج كثيف العمالة ، والاعتماد على العمالة الدائمة في المشروعات القائمة ، إلى الإنتاج كثيف المعرفة ، والاعتماد على العمالة المؤقتة التي تؤدي بعض المهام ثم تنتهي علاقتها بالمؤسسة التي تعمل بها ، أو يجدد لها التعاقد في مشاريع أخرى . ومن هنا تظهر الحاجة إلى توثيق الصلة بين برامج التعليم الجامعي وبين متغيرات سوق العمل .

- إن اقتراح إعادة هيكلة كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء ، وتطوير برامجها ، وتحديث أقسامها ، ومراجعة منظومتها التعليمية ، وتطويرها إلى ثلاث كليات علمية وتطبيقية في آن معا ، إنما يأتي استجابة لمتطلبات سوق العمل ، وينسجم مع المتغيرات التي يشهدها .

- تكشف بيانات وزارة التربية والتعليم (الإدارة العامة للتخطيط ، ١٤٢٦هـ) عن وجود عجز واضح في بعض التخصصات التي تحتاجها الوزارة من المعلمين والمعلمات خلال السنوات العشر القادمة منها : اللغة الإنجليزية (يبلغ النقص في عدد معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية أكثر من ٢١ ألف معلم

ومعلمة ، أما في التعليم الثانوي فيبلغ النقص أكثر من١١ ألف معلم ومعلمة)؛ والحاسب الآلي (يبلغ النقص في عدد المعلمين حوالي ١٢,٥ ألف معلم ، وفي المعلمات ٤,٦ ألف معلمة) ؛ والرياضيات (يبلغ النقص أكثر من ١٢٠ ألف معلم ومعلمة في المرحلة الابتدائية ، وأكثر من ٧ آلاف معلم ومعلمة في المرحلة الثانوية) ؛ واللغة العربية (يبلغ النقص أكثر من ٤آلاف معلمة في المرحلة المتوسطة ، وأكثر من ٢١,٥ ألف معلمة في المرحلة الثانوية) . ويمكن للكليات الجديدة أن تسهم ، مع غيرها ، في سد النقص وتلبية احتياجات وزارة التربية والتعليم من هذه التخصصات ، حيث تشتمل الكليات المقترحة على أقسام اللغة العربية ، واللغة الإنجليزية ، والإدارة ، بمختلف شعبه ، وقسم علوم الحاسب.

وهكذا ، فإن إعادة هيكلة الكلية ، وافتتاح كليات جديدة تضم أقساماً علمية وعملية ، إنما يأتي تلبية لاحتياجات سوق العمل في محافظة الإحساء .

*** المعيار الثالث : مراعاة الطاقة الاستيعابية للجامعات الكبرى القريبة :**

وتكمن أهمية هذا المعيار في التعرف على الطاقة الاستيعابية للجامعات حتى يمكن تجنب أي مشكلات سكانية ، وأزمات مرورية ، ومعوقات إدارية ، وضغوط طلابية . حيث أن التزايد في أعداد الطلاب الملتحقين يؤثر على أعداد الطلاب المتقدمين ، كما أن ارتفاع نسبة الرسوب بين الطلاب الملتحقين يحول دون قبول نسبتهم من الطلاب المتقدمين ، مما يستوجب توفير مقاعد قبول إضافية في المدن القريبة من الجامعات الكبرى لتخفيف الضغط عليها .

وعند تطبيق هذا المعيار على محافظة الإحساء عند افتتاح كليات جديدة يمكن أن نوضح ما يلي :

- اشتهرت الإحساء كمركز علمي قديم يقصده طلاب العلم ، من كل مكان ، لدراسة علوم الشريعة واللغة والتاريخ والأدب .
- تأسست جامعة الملك فيصل(١٣٩٥هـ-١٩٧٥ م) وتقرر أن يكون مقرها الرئيسي في الإحساء على أن تنشأ لها فروع بالدمام . وتضم جامعة الملك فيصل عدة كليات يدرس فيها الآن أكثر من ١٥ ألف طالب وطالبة ، بعد أن كان عدد طلابها لا يزيد عن ٣٥٠ طالبا عند افتتاحها. وهذا يشير إلى التزايد الواضح في عدد الطلاب الملتحقين بالجامعة ، مع استمرار النمو في معدلات التزايد السكاني .
- افتتحت كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالإحساء (عام ١٤٠١هـ - ١٩٨١م) كفرع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وهي تضم ٥ أقسام علمية يدرس فيها الآن (٣٧٧٧طالبا وطالبة) بعد أن كان عدد طلابها لا يزيد عن (٣٤٢طالبا) عند افتتاحها . و يتزايد عدد الطلاب المتقدمين للكلية سنويا بأكثر من ٢٠٠٠ طالب وطالبة ، ولكن إمكانيات الكلية لا تسمح إلا باستيعاب عدد قليل منهم . ومن المتوقع تزايد أعداد الطلاب المتقدمين بعد إعادة هيكلة الكلية وافتتاح كليات جديدة.
- تعد الإحساء من أكثر مناطق المملكة احتياجا لافتتاح كليات جديدة ، لما تتمتع به من كثافة سكانية ، وزيادة في حجم المجتمع الطلابي ، تستدعي زيادة في حجم الطاقة الاستيعابية للجامعات بإنشاء كليات جديدة ، ذات أقسام متنوعة .

وهكذا، فإن إعادة هيكلة الكلية وافتتاح كليات جديدة إنما يزيد من قدرة الجامعة على استيعاب الطلاب ، ويخفف في الوقت نفسه من ضغوط الكثافة السكانية والطلابية الواقعة عليها .

*** المعيار الرابع : حجم المجتمع الطلابي في التعليم العام :**

تكمن أهمية هذا المعيار في ضمان توفر أعداد كبيرة من طلاب التعليم العام للالتحاق بالتعليم العالي لضمان استيعابهم في الكليات المقترحة .

وعند تطبيق هذا المعيار على محافظة الإحساء عند افتتاح كليات جديدة يمكن ان نوضح ما يلي :

- بالنظر إلى أعداد المقيدين في المراحل التعليمية للتعليم العام نجد تدفقات طلابية هائلة للبنيين والبنات على مستوى المملكة ، وفي المناطق المقترح افتتاح كليات بها .
- وصل عدد المدارس في الإحساء (عام ١٤٢٣هـ -١٤٢٤هـ) إلى أكثر من ٦٥٠ مدرسة يدرس فيها أكثر من ٢٥٠ ألف طالب وطالبة في مختلف المراحل التعليمية .
- عدد طلاب الإحساء الملتحقين بالتعليم العام في المرحلة الثانوية ، وهي الأقرب إلى الالتحاق بالتعليم الجامعي ، يصل إلى أكثر من ٢١ ألف طالب وطالبة . ولابد من إتاحة الفرصة لهؤلاء الطلاب لدخول الجامعة ، والاستعداد لذلك بافتتاح كليات جديدة قادرة على استيعاب هذه الأعداد المتزايدة من الطلاب من خريجي المدارس الثانوية .

<u>* المعيار الخامس : الموقع الجغرافي للكلية المقترح افتتاحها :</u>

وتكمن أهمية هذا المعيار في التأكيد على توفير الموقع المناسب للكلية المقترح افتتاحها، بحيث يتوافر لها التأهيل العمراني و الحضري والاجتماعي المناسب ، وتتوفر فيها المرافق الحكومية ، والخدمات التنموية التي تضمن استمرارية الكلية ، وتفاعلها مع المجتمع الذي تقوم بخدمته .

ويجب أن تكون الكلية المقترحة في موقع مناسب ، بحيث يمكن أن تغطي خدمات الكلية أغلب المدن والمحافظات المحيطة ، و تخفف الضغط عليها .

وعند تطبيق هذا المعيار على محافظة الإحساء عند افتتاح كليات جديدة يمكن ان نوضح ما يلي :

- حسب التوزيع الإداري للمناطق بالمملكة العربية السعودية ، فإن حدود الإحساء تمتد إلى محافظة بقيق شمالاً ، والخليج العربي وخليج سلوى شرقاً ، والربع الخالي وعمان جنوباً ، وصحراء الدهناء غرباً.
- تتميز الإحساء بميزة نسبية كبيرة من حيث موقعها على الحدود الشرقية والجنوبية الشرقية للملكة العربية السعودية ، حيث تعد أقرب المناطق لدول مجلس التعاون الخليجي ، والمنفذ الذي يربط المملكة بدول الخليج الأخرى ، وتقع بها الحدود مع كل من قطر، الإمارات العربية المتحدة ، عمان ، إضافة إلى أهمية موقعها على الخليج العربي في أجزائها الساحلية بين العقير وسلوى.

تقع الإحساء في منتصف المسافة بين الرياض والدمام ودول الخليج الأخرى ، فهي تبعد عن قطر حوالي ١٩٠ كم ، وعن مدينة الدمام ١٥٠ كم ، وعن العاصمة الرياض ٣٢٨ كم . وهذا الموقع يمنح الإحساء مكانة متميزة .

- ترتبط الإحساء بمدن ومناطق المملكة بجميع وسائل المواصلات والاتصالات ، حيث ترتبط بشبكة جيدة من الطرق مع الرياض في الغرب ، والدمام في الشمال ، ومنها إلى بقية المدن ، كما ترتبط أيضا بهاتين المدينتين بخط سكة حديد ، إضافة إلى ذلك ، ارتباطها جواً بمدن المملكة من خلال مطار الإحساء .

وهكذا ، يمكن القول بأن معيار الموقع الجغرافي للكلية المقترح افتتاحها يتوفر تماما على موقع الإحساء ، الذي يمكن اعتباره تطبيقاً مثالياً لهذا المعيار عند افتتاح كليات جديدة .

* المعيار السادس : مدى توفر التعليم العالي الأهلي :

وتكمن اهمية هذا المعيار في التعرف على طبيعة التعليم العالي الأهلي وأهمية دعمه وتشجيعه في الأماكن المناسبة لنموه في المدن الكبيرة ، والبيئات التي يزداد فيها دخل الفرد . وتزيد فيها الكثافة السكانية .

ويشارك التعليم العالي الأهلي في تقديم الخدمات التعليمية بالتركيز على تخصصات مهنية معينة ، تكون أقل كلفة من حيث الإعداد ، وأكثر فائدة من حيث العائد ، وهي التخصصات التي يحتاجها سوق العمل مثل : الحاسب الآلي ، المحاسبة ، إدارة الأعمال ، وبعض التخصصات الطبية المساعدة .

ولذلك ، لابد أن تعنى الجامعات الحكومية بتخصصات العلوم الأساسية مثل: الرياضيات، الكيمياء ، الفيزياء ، علم التشريح ، علم وظائف الأعضاء ، والعلوم الحيوية الأخرى ، وكذلك العلوم التربوية وعلم الاجتماع .

وعند تطبيق هذا المعيار على محافظة الإحساء عند افتتاح كليات جديد يمكن أن نوضح ما يلي :

- إن مساهمة القطاع الأهلي في إقامة مؤسسات تعليمية هي مشاركة في توسيع قاعدة التعليم العالي ، ومساهمة في تلبية احتياجات التنمية ، ويأتي ذلك استكمالاً للدور الذي تقوم به الجامعات الحكومية .
- يمثل التعليم العالي الأهلي في المنطقة الشرقية . جامعة الأمير محمد بن فهد الأهلية التي تقع في مدينة الدمام ، وتضم : كلية الهندسة ، كلية تقنية المعلومات ، وكلية إدارة الأعمال . وقد بدأت الدراسة في الجامعة في العام الدراسي ١٤٢٧-١٤٢٨هـ .
- إن تأسيس جامعة أهلية في المنطقة الشرقية يسهم في توسيع قاعدة التعليم الجامعي ولا يضيق بها ، كما أنه لا يمنع من افتتاح كليات أخرى حكومية تشارك جميعها في تحقيق التنمية المنشودة للوطن والمواطن.
- إن التعليم الجامعي ليس مجرد تدريس للكتب ، وإعداد للعمل . بل هو مع ذلك ، بل قبل ذلك ، تكوين للإنسان المثقف المستنير المنفتح على العالم ، وتلك ليست مهمة التعليم الحكومي وحده ، بل يشاركه في ذلك التعليم الأهلي أيضا.



هل للعلم نهاية ؟!

أ.د. وليم عبيد



قضية للمناقشة
هل للعلم نهاية ؟!

أ.د. وليم عبيد (*)

مقدمة:

" إن البحث عن الحقيقة وليس الحقيقة ذاتها هو الذي يجعل للعمل العلمي معني ومغزى "

سبق أن تحدث فوكوياما (Foko Yama) عن نهاية التاريخ كما تحدث ماكيبين (Mckibben) عن نهاية الطبيعة ....، ترى هل يأتي من يقول أو يتحدث عن نهاية العلم.

ولأنه ليس هناك نهاية للتفكير. انشغل أحد محررى مجلة (Scientific American) ويدعى جون هورجان (Horgan) بهاجس إمكانية أن تكون هناك نهاية للعلم. وأجرى هورجان عام ١٩٨٩ مقابلة مع عالم الفيزياء البريطاني روجرز بيرنوز (Pernose) بخصوص كتاب أصدره " بيرنوز" تحت عنوان " The Empror's New Mind " أشار فيه إلي أنه رغم البانوراما العريضة للعلم الحديث إلا أنه يرى أن العلم مازال قاصرا، وذلك أن المعرفة العلمية مع كل قوتها وثرائها لم تقدم بيانا أو تعديلا للسر الأعظم في الوجود ألا وهو الوعي الإنساني". وخمنّ بيرنوز أن سر الوعي هذا يمكن أن يكون مختبئا في المساحة التى مازالت تفصل بين النظريتين الأساسيتين في الفيزياء الحديثة وهما ميكانيكا الكم (Quantum) وميكانيكا النسبية (Relativity) والتي حاول كثير من العلماء أن يمزجوا بينهما في نظرية وحدوية

---

* كلية التربية جامعة عين شمس

يمكن أن تكشف عن حقائق الكون وتفسر ألغازه خاصة ما يرتبط بين العقل والمادة، " بيرنوز ".

يرى أن العلماء لا يخترعون الحقيقة ولكنهم يكتشفونها. فالحقائق الأصلية ينبعث منها جمال وصدق ووضوحها ذاتيا يعطيها قوة قابلية الاكتشاف، بحيث تضع نفسها تلك الحقائق " المبرقعة " في حالة استعداد تنتظر أن يكشف عنها صاحب ذهنية يمتلك قدرات إبداعية ودافعية ناضرة وعين بصيرته تلتقط وميض تلك الحقائق والتي تشع من خلال برقعها وتتفاعل مع دافعية العالم الباحث أو الفريق البحثي المشغول بقضية تلك الحقيقة أو العلاقة الكامنة .... فيلتقطها ويكشف عنها غطاءها.

ويتساءل الكثيرون: هل سيأتي اليوم الذي يكتشف فيه عالم أو فريق من العلماء نظرية تفسر سر الحياة، وتفك أحجية الكون؟ وإذا ما حدث ذلك فهل سيتوقف العلماء والمؤسسات البحثية عن السعي والبحث والاكتشاف ؟ !!! الفيزيائيون اكتشفوا أو تنبئوا باكتشاف نظرية ما يسمى بالخيط الفائق (Super String)، والتي تفترض بجسيم على شكل خيط أو وتر يتعرج بحركات سريعة في فضاء ذي عشر أبعاد بحيث يتولد عن حركات واهتزازات هذه الخيوط كل أنواع المادة والطاقة في عالم الزمان (Space – Time) .

ويرى أصحاب هذه النظرية أنها ستكون النظرية الوحدوية التي تفسر كل شيء. ولكن العالم بيرنوز أشار بأنه حتى إذا تحقق ذلك فإنها ستكون مجرد نظرية لن تتمكن من تقديم الإجابة عن أسرار الكون.

العديد من العلماء "تناطحت" عقولهم بشأن نهاية العالم أو نهاية المعرفة .... من أمثلة ذلك علماء الكون يحاولون أن يفهموا بالدقة كيف ولماذا نشأ الكون .... علماء الأعصاب يحاولون الغوص في أعماق العمليات العقلية التي يقوم بها العقل

البشري .... ويحاولون تفسير تعدد الذكاوات بل وإمكانيات تنمية الـذكاء ..... وعلـم البيولوجي أكتشف بنية الحمض النووي (DNA) الذي ساعد على فك شفرة الجينات، وحل مشكلة الكيفيةِ التي تنتقل بها المعلومات الجينية مـن جيـل لآخـر .... " وأحـد العلماء" ستنست (Stent) أشار إلي أنه لم يبقى أمام البيولوجيين سوى ثلاثة أسـئلة كبرى للإجابة عليها؛ وهي: كيف بدأت الحياة؟ وكيف يحدث أن خلية وحيـدة مخـصبة تنمو وتتحول إلي كائن متعدد الخلايا (مثل الفيل !!!) ؟، كيف يعـالج النظـام العـصبي المركزي المعلومات؟ ...... ويرى "ستنست " أنه عندما يتم الإجابة على هـذه الأسـئلة ستكون مهمة " عالم البيولوجي " قد انتهت....

أحد العلماء واسمه بتلي جـلاس (Glass) والـذي تحـدث معـه الـصحفي هورجان أشار إلى أن العلم ليس فقط نهائيا، بل إن نهايته قريبـة ربمـا فـي مرمـي البصر!!، واستطرد قائلا إنه من الواضح أنه لا بد من فرملة السرعة التي يـسير بهـا العلم بل والمبالغ التي تنفق عليه (!!) ... وحتى – في رأي جلاس – أنـه لـو كـرس المجتمع كل مصادره للبحث فإن العلم سيصل يوما إلي النقطة التـى لا يكـون عنـدها مردودات (!!)

تابع الصحفي هورجان تحقيقاته فحضر ندوة في جامعة مينيسوتا كان عنوانها " نهاية العلم " ولكن محور الندوة كان عن " الإيمان بالعلم " وليس عن العلم، وكان معظم المتحدثين من الفلاسفة وقد تحدث أحدهم قائلا بأن هناك شعورا متزايداً بأن العلم كنشاط موحد وعالمي وموضوعي قد انتهى". وقد ألقى أحد العلماء البيولوجين من الحاضـرين وهو ستينت من جامعة بيركلي وغيره اللوم على الفلاسفة فـي الإسـاءة للعلـم إلا أن البعض أشار إلى أن العلم نفسه قد يكون في طريقة إلى النهايـة لـيس بـسبب الـشك الصادر عن بعض الفسطائيين، بل بسبب نجاحاته الفائقة .... " فلا أحد يتوقع أن أنشطة

مثل علم التشريح أو الجغرافيا هي أنشطة لا نهائية .... وحتى الكيمياء رغم أن العدد الكلي للتفاعلات الكيميائية كبير جدا وان تنوع هذه التفاعلات وسيع. إلا أن هدف الكيمياء في فهم المبادئ التى تحكم مثل هذه الجزيئات له نهايته وحدوده.

كادانوف (Kadanof) عالم الفيزياء أشار إلي أيام صعبة تواجه العلم بسبب نشطاء البيئة وجماعات حقوق الحيوان والمتشددين في مجال أخلاقيات العلم ورجال السياسة ..... والشحيحين من الممولين!!!

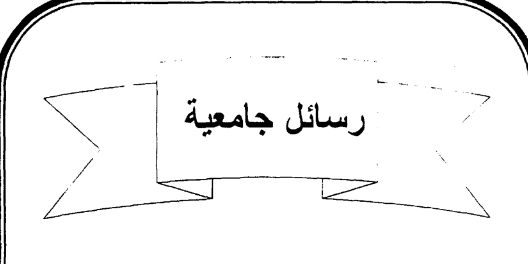
عالم الفيزياء جلاستو (Glashow) الذي حصل على جائزة نوبل بالاشتراك مع وينبرج ومع العالم الباكستاني الراحل محمد عبد السلام (١٩٩٣) دافع عن الإيمان بالعلم في مواجهة أهل الفلسفة إلا أنه كان متشائما بسبب ضآلة التمويل.

ترى هل سيكون للعلم نهاية؟ أم أنه لانهائي؟ وهل العلم كيان سيكون محتوماً عليه النهاية كما هو محتوم على البشر. وعلى كل الكائنات الحية؟ تقابل الصحفي هورجان مع الفليسوف كارل بوبر (Popper) الذي أشار إلي انه ينبغي أن نميز بين الحقيقة (Truth) التي هي موضوعية مطلقة، وبين اليقينية (Certainty) التى هي ذاتية وشكك "بوبر" في الوصول إلى الحقيقة المطلقة وذكر أن العلماء لا ينتقدون أنفسهم بدرجة كافية، وأضاف ساخرا قائلا " في جهلنا اللانهائي نحن جميعا متساوون"

لقد أثار هورجان قضية جدلية كبرى .... لا شك يصعب أن يتصور احد عالما بلا علم نظري وتطبيقي، وإذا ما حدث ذلك فأي قيمة تبقى للإنسان الذى خلقه الله باحثا ومكتشفا وأودع فيه مخا يحوى " عقلا " هو أرقى مخلوقات المادة العضوية....(•)

• المرجع الأساسي

John Horgan: "The End of Science" Broadway Books. New York. USA. 1996.



دراسة تقويمية لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات دراسة حالة: جامعة المنصورة

"رسالة ماجستير"

للباحثة / لمياء على أمين المرسي

عرض رسالة ماجستير في التربية



دراسة تقويمية لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات دراسة حالة: جامعة المنصورة(•)

مقدمة الدراسة:

يعد مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات من المشروعات الهامة في إحداث عملية تطوير وتحديث الجامعة, وذلك لأنه يركز علي أهم مكون في العملية التعليمية, ونقصد الموارد البشرية وخاصة أعضاء هيئة التدريس. فهم محور الارتكاز في الجامعة, فلا جامعة بدونهم, حيث إنهم موصلو المعلومات للطلاب, والمؤثرون في شخصياتهم, وفي بنائهم العلمي. قد أصبح موضوع إعدادهم وتنمية قدراتهم من الموضوعات التي تحظي باهتمام واسع في مختلف بلاد العالم.

وستقوم الدراسة الحالية بتقويم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (أهدافه – محتوى برامجه – إيجابياته – سلبياته – مقترحات تطوير برامجه) ثم وضع تصور مقترح لتطوير المشروع بجامعة المنصورة.

مشكلة الدراسة:

أمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

• للباحثة / لمياء على أمين المرسي وتكونت لجنة المناقشة من أ.د/ حسن حسان، أ.د/ ضياء الدين زاهر، أ.د. تودري مرقص حنا ، أ.د إبراهيم السيد العويلي.

١- ما مقومات منظومة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما واقع مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة؟

٣- كيف يمكن تطوير مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة؟

هدف الدراسة:

١- تهدف الدراسة الحالية إلي تقويم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (أهدافه – محتوى برامجه – إيجابياته – سلبياته – مقترحات تطوير برامجه).

٢- محاولة الوصول إلي ملامح تصور مقترح لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة المشكلة فإن الدراسة سوف تتبع المنهج الوصفي لأنه "يقوم بوصف لظاهرة أو الموضوع اعتماد علي جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا وافياً بدقة لاستخلاص دلالتها والوصول إلي نتائج من الظاهرة محل البحث. وسوف تستعين الدراسة بأداة من أوات هذا المنهج مثل الاستبيانة.

أدوات الدراسة:

الأداة التي استخدمت في الدراسة عبارة عن الاستبانة قامت الباحثة بتصميمها, طبقت علي عينة من القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة.

بهدف التعرف علي ارائهم وفي مشروع تنمية قدرات اعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (اهدافه - محتوى برامجه - إيجابياته - سلبياته - مقترحات تطوير برامجه) بهدف محاولة الوصول لوضع تصور مقترح لتطوير المشروع بجامع المنصورة.

نتائج الدراسة:

وضعت الدراسة الحالية تصورا مقترحا لتطوير مشروع قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من خلال نتائج الدراستين النظرية والميدانية. وفي ضوء خبرات بعض الدول في هذا المشروع. ويشتمل هذا التصور المقترح علي العناصر التالية:

أولا: مبادئ التصور المقترح

- التغلب علي معوقات الجامعية ذات الأعداد الكبيرة.
- الوفاء باحتياجات التنمية في مجالات التخصص المتنوعة.
- استخدام مداخل تدريسية متنوعة.
- واقعي برامج المشروع.
- تكامل وتنسيق برامج المشروع.

ثانياً: أهداف التصور المقترح

- التعرف علي استراتيجيات التدريس الحديثة.
- تطوير اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث والتدريس وتطوير المناهج.
- إكساب المعلومات الحديثة عن منهجية البحوث العلمية.
- التعرف علي اهم التطورات العالمية في مجال التعليم.

- تحقيق التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس خارج نطاق تخصصاتهم وكلياتهم.

ثالثاً: الإجراءات التنفيذية للتصور المقترح

- إقامة مركز خاص بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والقادة للارتقاء بمستواهم علميا ومهنيا وثقافيا.
- تنفيذ الجامعة برنامجا لتدريب المدربين.

رابعا: الصعوبات التي تواجه تطبيق التصور المقترح

- حضور أعضاء هيئة التدريس برنامج المشروع إجبارا دون رغبة داخلية عن اقتناع.
- تكرار الموضوعات في محاضرات البرنامج الواحد.
- إهمال بعض المشرفين في وضع البرامج الخلفية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
- قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لمحتوى برنامج المشروع.
- قلة تبادل الخبرات بين الجامعة – جامعة المنصورة – والجامعات الأخرى.

خامساً: مقترحات تطبيق التصور المقترح

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس علي حضور برامج المشروع.
- اشتراك أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لمحتوى برامج المشروع.
- تبادل الخبرات بين مركز الجامعة والمراكز الأخرى المماثلة في الجامعات العربية والأجنبية.
- التنسيق والتكامل بين البرامج.
- تحسين الإعلام الرسمي بشأن التدريب وأهميته.

Contents

Educational Experiences

Open Forum

Thesis & Dissertations

M.A Thesis Abstract

Contents

Vol. (16) No. 58



Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development

All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of
Arab Education , to The Folling
Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
24853654 M. 0123911536
E_ Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 16
No. 58

June 2009
(Special Issue)

Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)

With :
-Faculty of Education
Ain Shams University
-Arab Bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة ؛ النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخري .
- ترحب المجلة بالنشر في شتي فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ؛والعلوم الإدارية والمحاسبة : مع التركيز علي الميادين التالية : المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي ؛ وتكنولوجيا التعليم ؛ اقتصاديات التعليم ؛ المعلوماتية والدراسات المستقبلية ؛الإدارة التربوية والمدرسية ؛ فلسفة التربية وسياساتها ؛الصحة النفسية والتربية الخاصة ؛ تعليم الكبار ؛ التخطيط التربوي ؛ التربية الدينية ؛القياس والتقويم التربوي التربية المقارنة ؛علم اجتماع التربية وغيرها ؛ وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص علي التوجيهات الإستراتيجية والمستقبلية .
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة ؛علي الا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات .
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتي ميادين العلوم التربوية والمستقبلية داخل المنطقة العربية وخارجها .

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين ملخص به البحث (١٠٠-١٥٠ كلمة) باللغة العربية وأخر باللغة) الانجليزية مع ديسك بنظام متوا مع I B M
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) علي وجه واحد ؛ مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير علي شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات .
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشرة في مكان أخر؛ويحق للمجلة إعادة نشرة بأية صورة أخري
- تعرض البحوث المقدمة للنشر _ علي نحو سري _ علي محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم . وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون .

المصادر والهوامش :

- يشار إلي جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا ؛ وسنة النشر ؛ ورقم الصفحة ؛ بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ؛ ١٩٨٢ ؛ ٩٥) ويذكر لقب المؤلف الأجنبي (*Masini*، 1993، 103)
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب : أسم المؤلف ؛ (وتاريخ النشر) ؛ عنوان الكتاب ، مدينة النشر ، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات .

البحوث : أسم الباحث ، (وتاريخ النشر) ؛عنوان البحث ، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد أرقام الصفحات .

الجداول : (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي اعلي الصفحة ،ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إلية فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه .

الإشكال : (إن وجدت) : تكون واضحة تماماً بالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفلة ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلي الشكل .

FUTURE of ARAB EDUCATION

Journal of Strategic & Innovation Research Arab Education & Human Development



No. 58 / June 2009

(Special Version)



Fixed Section

File

Strategic Planning for Higher Education

(Arab Experiences)

Dr. Ali Nasser Zaher (KSA)

Dr. Mahmoud Abbass (EGYPT)

Dr. Mohamed Elmedine (LIBYA)

Open Forum

Is there an end for The Science ?

Dr. William Ebead